





Die Deutsche Schule.

Monatsschrift.

Herausgegeben

im Auftrage des Deutschen Lehrervereins

von

Robert Rissmann.

VII. Jahrgang. 1903



Leipzig und Berlin C. 19.
Verlag von Julius Klinkhardt.
1903.

Inhaltsverzeichnis.

I. Abhandlungen.

II. Umschau.

III. Ansichten und Mitteilungen.

IV. Personalien.

V. Literatur.

Ziele und Wege.

Vom Herausgeber.

Über hunderttausend Mitglieder zählt der Deutsche Lehrerverein. In allen Gauen des großen Vaterlandes, mit alleiniger Ausnahme der Reichslande, hat er sein Banner aufgerichtet.

Dem deutschen Volksschullehrer ist ein reges Standesgefühl eigen. In Jahrzehnten schweren Ringens und Kämpfens hat er die Wahrheit gelernt, daß auch die Frage des Kulturfortschritts eine Machtfrage ist. Sicherlich siegt endgültig das Bessere, aber auch dieses erst dann, wenn es stark genug ist, sich des Minderwertigen zu erwehren. Diese Wahrheit hat den Lehrerstand getrieben zusammenzutreten, als geschlossene Truppe in den Kampf zu ziehen. Diese Wahrheit hat unsern Verein geschaffen, und aus ihr geht die Überzeugung hervor, daß von der Geschlossenheit, der innern Einheit des Verbandes unser Sieg abhängt. Diese Überzeugung ist die Grundlage unseres Standesgefühls, und wahrlich, es gehörte viel Torheit dazu, anders zu denken.

Dabei haben aber Standesgefühl und Standesdisziplin den deutschen Volksschullehrer nicht engherzig gemacht. Sie haben nicht Mauern aufgerichtet, die seinen Blick einengen und sein Interesse beschränken. Der deutsche Volksschullehrer ist wirklich nicht so in seinem Eigeninteresse befangen, wie ihn seine Gegner oftmals schildern. Die Vertreter der pädagogischen Wissenschaft mögen Zeugnis ablegen, ob es falsch ist, wenn ich behaupte, daß vorzugsweise in den Kreisen der Volksschullehrer diese Wissenschaft ihre Pflegstätte gefunden hat. Am Aufbau der Erziehungswissenschaft, den unsere Zeit unternommen, ist der Volksschullehrer in erster Reihe beteiligt, und zwar nicht bloß als Handlanger und Bauhandwerker, die sich damit begnügen müssen, die Pläne des Bauherrn auszuführen, sondern zum Teil — mit Stolz darf ich's niederschreiben — auch als Planfinder und Baumeister selbst.

Und auf einer andern Seite ist es wieder der Volksschullehrer gewesen, der eingesehen hat, daß alle Wirksamkeit der Schule ohnmächtig ist, wenn nicht das Streben nach Bildung im Volke selbst fortdauernd angeregt und gepflegt wird. An der eigentlich leitenden Stelle der „Gesellschaft für Volksbildung“, der vornehmsten und einflußreichsten Bildungsgemeinschaft des Vaterlandes, steht seit Jahren ein Volksschullehrer, und ihm ist der mächtige Aufschwung der Gesellschaft nach längerem Stillstande allein zuzuschreiben. Ihm zur Seite, aber auch in anderem Verbande, stehen in Stadt und Land zahlreiche Standesgenossen, die nicht Anstand nehmen, Kraft und Zeit einem Werke zu opfern, das nichts einbringt als das Bewußtsein, im Dienste des Kulturfortschritts auch da seine Kraft eingesetzt zu haben, wo weder der Zwang einer übernommenen Verpflichtung noch eine Hoffnung auf klingenden Lohn und äußere Auszeichnung winkt. Es ist rührend, den Abstand wahrzunehmen, der oft besteht zwischen dem, womit die Gesellschaft die Arbeit eines Lehrers lohnt, und dem, was er der Gesellschaft dafür freiwillig leistet. Wahrlich, der kennt unsere Lehrer in ihrer Gesamtheit nicht, der da behauptet, der Idealismus sei in ihrem Kreise ausgestorben!

Aber freilich, die Größe des Standes und lebhaftes Standesgefühl allein genügt noch nicht, den Lehrerstand zu einer Macht zu stempeln. Die Bedeutung eines Heeres hängt nicht allein ab von der Zahl der Krieger, auch nicht von ihrer Begeisterung und ihrer Tatenlust, sondern daneben und vor allem von der Zieleinigkeit und der Zielsicherheit, mit der es vorgeht. Können wir von Zieleinigkeit im deutschen Lehrerstande sprechen?

Natürlich kann die gewünschte Einstimmigkeit nur in Bezug auf Haupt- und Grundfragen in Betracht kommen. Im übrigen ist das deutsche Schulwesen so vielgestaltig und weichen die Interessen des Lehrerstandes in den verschiedenen Landesteilen so erheblich voneinander ab, daß eine zu weit gehende Uniformierung eher schwächen als stärken würde. Auch betreffs eines guten Teiles der Grundfragen wogt noch immer der Kampf der Meinungen, so daß von einer Klärung vorerst noch nicht die Rede sein kann. Dennoch scheint sich immer deutlicher ein gemeinsames Schulideal und dementsprechend ein gemeinsames Standesideal allgemach herausbilden zu wollen, wenn das nicht etwa für die Mehrheit wenigstens bereits geschehen ist.

Das Schulideal, in dessen Erstreben die Mehrheit der deutschen Volksschullehrer sich einigt, ist: die Einheitsschule, und das ihm entsprechende Standesideal ist: der einheitliche Lehrerstand.

Keineswegs ist bei der Forderung der „Einheitsschule“ an eine Auflösung unseres vielverzweigten Schulwesens und sein Aufgehen in einen allgemeinen Gleichheitsbrei zu denken. Gewiß nicht! Kulturentwicklung ist nicht möglich ohne Differenzierung der Kräfte; diese aber bedingt die Differenzierung des Schulwesens. So verstehen wir auch unter der „Einheitsschule“ nur die einheitliche Organisation der Gesamtschule, nach der Richtung hin und mit den Bedingungen umgeben, daß auch das begabte Kind des Unbegüterten, auch der Sohn des Proletariers, hinaufsteigen kann bis auf die höchsten Stufen, und daß dasjenige, was ihm heute unter Umständen als Wohltat erwiesen wird, dann als sein Recht erscheint, auf das er vermöge seiner Begabung denselben Anspruch erheben kann, wie der Begüterte. Wir fordern die Einheitsschule im dargelegten Sinne als Realisierung des Rechts auf Bildung, das unserer Meinung nach nicht abhängig gemacht werden darf von äußerem Besitz. Ihre Rechtfertigung findet sie in der Kulturentwicklung unserer Tage, der sichtlich die Tendenz innewohnt, immer weitere Volkskreise zn erfassen, auch den sozial Untenstehenden immer mehr Möglichkeiten zur Pflege höherer Geisteskultur zu öffnen.

Die Konsequenz der Einheitsschule ist der einheitliche Lehrerstand, die Einheit aller, die, wenn auch an verschiedenen Stellen, doch allesamt arbeiten an demselben Werke: an der Bildung des Volkes. Je mehr sich die Wahrheit durchsetzt, daß dieses Volk bei aller seiner sozialen und wirtschaftlichen Gliederung doch ein Ganzes ist, und je inniger die Überzeugung wird, dass die Gesundheit dieses Volkes im Ganzen wie in seinen Gliedern davon abhängt, daß in allen seinen Schulen die gemeinsamen Ideale gepflegt werden: desto eher werden die Schranken fallen, die jetzt den Lehrerstand in verschiedene Gruppen mit verschiedenem Bildungsgange und mit verschiedener sozialer Wertung scheiden. Und mögen auch jetzt gerade Unverstand und Hochmut beflissen sein, diese Schranken zu erhöhen: der soziale Zug unserer Zeit, der zum Ausgleich der schroffen Klassengegensätze drängt, wird sich schließlich auch hier als stärkere Macht erweisen. Die erstrebte Einheit des Lehrerstandes muß sich aber auf die Bildungseinheit gründen. Wir erstreben als Zukunftsideal den gleichen Bildungsgang für alle Lehrer; denn nur der gemeinsame Anteil an denselben Bildungswerten kann dem Lehrerstande die innerliche Einheit geben, ohne die eine bloß äußerliche Einigung von wenig Bestand sein würde. — —

Das sind unsere Ziele. Noch sehen wir sie vor uns wie den un-

bestimmten Lichtschein, dem in dunkler Nebelnacht der irrende Wanderer zustrebt, nicht wissend, ob er der narrende Glanz eines Sternes ist, den er nie erreichen wird, oder der Schein eines gastlichen Herdfeuers, an dem er Obdach und Wärme findet. Ideale fordern Glauben.

Naturgemäß werden wir diese Ziele zwischen heut und morgen nicht erreichen. Der Weg, an dessen Ende sie winken, ist lang und mühevoll. Die Hauptsache ist, daß wir sie nicht aus dem Auge verlieren und abirren von der Bahn, die ihnen entgegenführt.

Die nächste Station zur Einheitsschule ist die „allgemeine Volksschule“, die gemeinsame Grundschule für alle Kinder des Volkes. Auch sie ist erst im kleineren Teile Deutschlands nicht mehr bloß Ideal sondern Wirklichkeit, im weitaus größeren wird sie noch erstrebt. Es ist hocherfreulich, daß die Lehrerschaft in diesem Punkte so einig ist wie kaum in einer andern Schulfrage. Erst in jüngster Zeit konnte der Freund einer gesunden Volksschulentwicklung mit Genugtuung wahrnehmen, wie ein von einflußreicher Seite unternommener Versuch, die Idee der allgemeinen Volksschule nicht nur als unpraktisch sondern auch als irrationell zu erweisen, trotz manchen verführerischen Arguments doch auf allgemeine Ablehnung stieß.

Auch die erstrebte Einheit des Lehrerstandes liegt noch in weiter Ferne. Ehe wir das Haus, das uns zur Wohnung dient, erweitern können, müssen wir bemüht sein, in ihm erst völlig Herr zu werden. Die Volksschule dem Volksschullehrer! Wenn ich nicht irre, ist es die „Deutsche Schule“ gewesen, die dieses Wort geprägt hat. Professor Rehmke hat es in Chemnitz als Parole ausgegeben. Die Volksschule dem Volksschullehrer! das heißt aber: auch die Lehrerbildung, auch die Schulaufsicht! Und diese letztere — ich scheue mich nicht, das auszusprechen — bis in die höchsten Spitzen! Der eigentliche Leiter des sächsischen Volksschulwesens, das doch sicherlich in deutschen Landen keine untergeordnete Stelle einnimmt, war bis zum vorigen Jahre seit beinahe drei Jahrzehnten ein Volksschullehrer. Sollte in Preußen, in Bayern und in den andern deutschen Ländern tatsächlich kein Kockel zu finden sein?

Erkennen wir aber in diesem Ziele die nächste Etappe auf der Bahn der Standesentwicklung, so müssen wir auch die Grundlage schaffen, auf die wir unsere Forderung stützen können. Wir müssen das allgemein erstreben, was die Volksschullehrer Sachsens schon seit 1865 besitzen: das Recht des Universitätsbesuchs. Der Volks-

schullehrer, der die Ausbildung der künftigen Lehrergeneration übernehmen soll, der dazu berufen ist, von höherer Warte aus den Volksschuldienst zu leiten, der muß den Abschluß seiner Vorbildung an der Stätte finden, die der Pflege der Wissenschaft dient; der darf in seinem Bildungsgange nicht zurückstehen hinter den Anforderungen, die man heute allgemein an den stellt, der seiner sozialen Pflicht an leitender Stelle genügen soll. Wir wollen durch jene Forderung nicht, wie man so oft gesagt hat, die tüchtigsten Glieder unseres Standes aus ihm heraustreiben, sie befähigen, sich andern sozial höher bewerteten Berufen zuzuwenden; wir wollen sie vielmehr gerade durch jene Einrichtung uns und dem Stande erhalten, indem wir ihnen auch innerhalb desselben Gelegenheit zur Betätigung ihres Könnens schaffen.

Das führt uns aber zu einer andern Aufgabe. Es ist die: uns freizumachen von der Fremdherrschaft, unter der wir, aller Entwicklung zum Hohn, noch immer stehen. Es ist entwürdigend für den Volksschullehrerstand von heute, ihn auch noch hinsichtlich der technischen Seite seines Berufs unter die Aufsicht eines andern Standes zu stellen, eines Standes, der, so hoch sein kultureller Wert auch im übrigen bemessen werden mag, doch in dieser Hinsicht nicht einmal imstande ist, eine Qualifikation nachzuweisen. In unserer Zeit, wo die Pädagogik eine Wissenschaft geworden ist, und in der das Erziehen anfängt, sich zur Kunst zu entwickeln, tritt hier der Gegensatz zwischen Soll und Sein immer krasser hervor. Wenn die ehrlich Strebenden im geistlichen Stande wüßten, welche Fülle von Abneigung und Haß dieses unnatürliche Verhältnis im Lehrerstande gezüchtet hat und jahraus jahrein weiter züchtet, sie würden, meine ich, im Interesse des heiligen Gutes, das sie verwalten, selbst Hand anlegen, um eine Änderung herbeizuführen. Die „Frage der Schulaufsicht", die den Deutschen Lehrerverein zur Zeit aufs neue beschäftigt, ist nicht die Frage, ob und wieweit dieselbe nötig ist, sie ist nicht die Frage nach ihrer zweckmäßigsten Gestaltung, sondern sie ist die Frage, wie die Lehrerschaft ermöglichen kann, Herr im eigenen Hause zu werden. Die überwiegende Mehrheit der deutschen Lehrer ist weder religions- noch kirchenlos; keineswegs hat sie die Absicht, die Religion aus dem Kreise der für die Schule maßgebenden Bildungsfaktoren auszuscheiden; sie bringt auch der konfessionellen Form religiöser Erkenntnis und Praxis Ehrfurcht genug entgegen, als daß sie ihre Bedeutung unterschätzen würde — aber sie fühlt es als eine Erniedrigung des Standes, ja als eine Mißachtung der Schule selbst

dass man sie als minorenn einschätzt und ihr einen Kurator setzt in einem andern Stande, dem, so sehr auch sein Beruf mit dem ihrigen verwandt ist, dennoch die Bedingungen dazu abgehen, ihre Arbeit wirklich sachgemäß zu schätzen. — —

„Universität und Volksschullehrer" und „Schulaufsicht" sind die beiden Fragen, die uns, die Mitglieder des Deutschen Lehrervereins, bis zum nächsten Lehrertage vorzugsweise beschäftigen sollen. Möge ihre Beratung mit dazu helfen, die Wege zu bahnen, die den Zielen näherführen, in denen nach unserer Überzeugung die Entwicklung des Lehrerstandes gipfelt!

Universität und Volksschullehrer.

Von ***Dr. Carl Andreae,*** *Seminardirektor in Kaiserslautern.*

Der Aufforderung des Herausgebers dieser Blätter, mich über diesen Gegenstand auszusprechen, bin ich nicht ungern gefolgt. In ihm erreicht die Lehrerbildungsfrage jene eigentümliche Zuspitzung, welche nach einer langen, nicht immer erfreulichen Entwicklung zur Entscheidung drängt. Einschnitte dieser Art, an denen endlich deutlich gewordene Ziele die Zahl der Mitstreiter zu vermehren und den Widerstand der Gegner zu kräftigen scheinen, fordern vielseitige Erörterung, damit das Für und Wider in seiner ganzen Schärfe kenntlich wird.

Vergegenwärtigt man sich Verlauf und Wandel der für die Volksschullehrerbildung getroffenen Veranstaltungen, so spiegeln sie die verschiedensten Strömungen des geistigen Lebens. Sie verdanken ihre erste Anregung jener philanthropisch-aufklärerischen Stimmung, die am Ende des 18. Jahrhunderts die gebildeten Kreise beherrschte. Der humanitäre Eifer begeisterter Männer rief sie ins Leben, und zu Anfang des 19. Jahrhunderts gehören sie zu den unentbehrlichen, modernen Geist verbürgenden Bestandstücken der neu verfaßten Staaten. Aber man hatte im allgemeinen klarere Gedanken über die Einrichtung der Volksschulen, als über Anlage und Ausbau der mit dem Namen Seminar getauften Anstalten, und das war um so verzeihlicher, als selbst der pädagogische Großmeister in dieser Beziehung keine Ausnahme machte.

Daß die schlimmste Mitgift, welche jungen Schulanstalten werden kann, darin zu suchen ist, daß sie ins Leben treten oder treten müssen, ehe die nötigen Überlegungen zu Ende geführt sind, zeigt die neuere Schulgeschichte aufs deutlichste. Sie bringt dauernde Unruhe und Unsicherheit. Bald treten an die Stelle der pädagogischen Gesichtspunkte politische. Man macht überall Anleihen, sucht nach Analogien, weil ein Bildungstypus fehlt und der aus den ersten vereinzelten und veralteten Versuchen abzuleitende sich als unbrauchbar erweist. Die Verhältnisse besserten sich, als Männer wie Diesterweg, Harnisch und

andere kraft persönlicher Eigenart die Arbeit über das Ungewisse und Probierhafte hinausführten und feste Formen schufen. Aber die Schwierigkeiten kamen nun von anderer Seite. Kurzsichtige Staatsmänner und schwärmerische Volksbeglücker wollten von den neuen Einrichtungen Früchte sehen. Erfolge und Erfahrungen entsprachen ihren hochgespannten Erwartungen schlecht. Sie sahen einen neuen Stand entstehen, von dessen Bildung sie nicht viel halten konnten, dessen Arbeit in den öffentlichen Zuständen noch recht wenig merkbar wurde, dessen Ansprüche aber von Jahr zu Jahr unbequemer hervortraten, und dessen Existenz die Kirche als gegen ihre Autorität gerichtet ansah und bekämpfte. War man so einerseits in Verlegenheit bezüglich der sozialen Einreihung der neuen Berufsgenossenschaft, so machte sich andererseits die unangenehme Erfahrung geltend, daß die Schule Geld koste und der Lehrer wohl der kostspieligste Teil sei. Von da ab wird die Lehrerbildung wesentlich von sozialen und ökonomischen Rücksichten beherrscht.

Das Jahr 1848 schien die pessimistische Auffassung der Sachlage zu bestätigen. Man entdeckte als nächstes Ergebnis der neugeschaffenen Bildung Unzufriedenheit, überspannte Forderungen, Radikalismus. In der Tat, mit einer Schärfe und Rücksichtslosigkeit, wie sie lang verhaltene Wünsche, das Gefühl, im Rechte zu sein und in eigener Sache sachverständig zu reden, Mangel an Überblick und tieferer Einsicht erzeugen, wenden sich jetzt die Schüler der Anstalten, die Volksschullehrer selbst, gegen Art, Inhalt und Ausmaß der ihnen gebotenen Bildung. Allein je höher sich unter völliger Verurteilung des bisherigen Zustandes die Forderungen verstiegen, um so gründlicher und empfindlicher war der Rückschlag. Man versucht eine Revision der Grundlagen, auf denen der Lehrerbildungsbau errichtet war, und sie gehört wohl zu den unglücklichsten pädagogischen Unternehmungen des vorigen Jahrhunderts. Unter völliger Verkennung der sozialen Verhältnisse wie der elementaren psychologischen Gesetze und unter Verletzung ethischer Aufgaben unternahm man es, den entgleisten Volksschullehrern eine Bildung zu applizieren, welche durch künstliche Eindämmung des Bildungsbedürfnisses sie bescheiden, gefügig und genügsam machen sollte, erreichte aber im Grunde nur, daß dem unnatürlichen Druck ein Gegendruck antwortete, welcher allmählich all' die latenten Kräfte eines mehr und mehr erstarkenden Standes zur Entfaltung brachte und in einem rüstigen autodidaktischen Ringen nicht nur die mancherlei Hindernisse der Bildung überwand, sondern auch jenes System geistiger Quarantaine beseitigen half.

Seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts kämpfen die deutschen Lehrer einen harten, zeitweise aussichtslos erscheinenden Kampf um ihre Bildung, welcher, genährt an der Erweiterung und Vertiefung ihrer praktischen Aufgaben, nicht immer in lautem Streite zu Tage trat, aber nie gänzlich ruhte. Man mag ihm nicht allezeit und überall die Prädikate: geschickt, folgerichtig und besonnen zuerkennen — aber imponieren wird er allen, die nicht voreingenonmen sind, dadurch, daß man auch unter Druck und Bedrängnis, unter den ungünstigsten äußeren Verhältnissen an gewissen Grundforderungen festhielt und auch da, wo die Not des Lebens vor allem materieller Hilfe bedurfte, nicht vergaß, daß pädagogisches Wirken nur von Männern zu erwarten ist, welche durch Bildung frei geworden sind.

Allerdings gerade das vorige Jahrhundert kann uns belehren, daß es auch auf diesem Gebiete eine künstliche Beschleunigung nicht gibt, und die Lehrerbildung insbesondere liefert die Belege dafür, daß Bedürfnis und Bewertung der Bildung gleichermaßen wesentlich sozial und zum Teil selbst wirtschaftlich bedingt sind. *Unser Volk ist bis in die obersten Schichten der Gebildeten hinein noch nicht im stande, einen gründlich gebildeten Volksschullehrerstand richtig zu schätzen.* Vielen erscheinen die darauf gerichteten Bemühungen nur unter dem Gesichtspunkt egoistischen Treibens ehrgeiziger Personen, die, weit entfernt, um des Berufes willen tiefere Einsicht zu erstreben, lediglich um äußerer Zwecke willen, angespornt durch den bekannten Schulmeisterdünkel, sich mit den Fetzen einer höheren Bildung drapieren möchten. Zwar vollzog sich im letzten Drittel des vorigen Jahrhunderts eine gewisse Änderung der Anschauungen. Man erkannte, daß der intelligente Arbeiter ein unentbehrliches Requisit des industriellen Aufschwunges ist, und daß das Bildungsniveau der untersten Schichten in geradem Verhältnis steht zu dem Gewicht und der Rangstellung eines Volkes in der internationalen Interessengemeinschaft, und da unsere Zeit wirtschaftlichen Gesichtspunkten mehr Verständnis entgegenbringt als ethischen Motiven, so begann wenigstens in gewissen Kreisen der Sinn für Entbindung der intellektuellen Kräfte zu wachsen. Von der Volksbildung zur Volksschule und von da zum Volksschullehrer war nur ein Schritt; sollte letzterer in Fortbildungsschulen und ähnlichen Veranstaltungen tätig werden, so mußte er die entsprechende Ausrüstung empfangen haben. Trotzdem darf man bezweifeln, ob solche Erwägungen stark genug gewesen wären, eine merkbare Umwandlung herbeizuführen.

Da kam die Hilfe von einer ganz andern Seite. Längst war die hergebrachte Mittelschulbildung von der Kritik angebohrt worden. Auch die neuen Anstalten, welche das 19. Jahrhundert neben die alten Gymnasien gesetzt, führten ein vielfach bestrittenes Dasein. Man verglich namentlich ihre im Berechtigungserwerb zum Ausdruck kommende Schätzung mit dem Gebrauchswert und der ideellen Wirkung der überlieferten Kenntnisse, fragte, wie weit die gesicherten Ergebnisse neuerer wissenschaftlicher Forschung in ihnen zu entsprechender Ausnützung kämen, und so sehr auch die Anschauungen auseinander gingen, darin stimmte man überein, daß ein befriedigender Ausgleich zwischen überlebtem, auszuscheidendem Alten und aufzunehmendem Neuen noch nicht gefunden sei. Der durch Gesetz und Herkommen so lange geschützte gymnasiale Bildungstypus hatte seine Allgemeingültigkeit verloren. Seitdem ringen neue Formen um Anerkennung; die hergebrachte Bildungshierarchie ist gebrochen, da die Einsicht allgemeiner zu werden beginnt, daß der Wege zu den Höhen und Tiefen der Bildung verschiedene sind.

Dazu kam zweierlei. Einmal erwachte gerade in den untersten Volksschichten ein ungeahnter Bildungs- und Wissenshunger, und mit überraschender Energie begehrte man den gebührenden Anteil an den Schätzen, die nur bevorzugten Kreisen vorbehalten zu sein schienen. Mögen sie von vielen auch nur als Material betrachtet werden, aus dem sich Waffen schmieden lassen zum Kampfe um politische Macht — ihre Wirkung auf die geistige Verfassung der Menschen bleibt deshalb nicht aus, und das Suchen nach neuen Formen fruchtbarer Mitteilung kann dadurch nur vermehrt werden. Diesem Streben gegenüber erscheint es wie eine entgegenkommende Antwort, daß unsere deutschen Hochschullehrer von ihrer exklusiven Höhe herabsteigen, und, den üblichen Sperrzoll einer besonders geeichten Vorbildung beiseite lassend, allen denen, welche Lust zu lernen haben und dazu Fleiß und Ausdauer mitbringen, in besonderen Bildungskursen aus dem Reichtum der Wissenschaft mitzuteilen bereit sind. Wir wollen die Tragweite dieses Vorgehens für die ganze Verfassung unserer Universitäten, die dadurch indirekt geübte Kritik nicht weiter verfolgen. Das aber dürfte doch feststehen, daß diese, wenn auch außerhalb des offiziellen Rahmens sich vollziehende Neuerung auf Beurteilung und Ausmaß der zu Hochschulstudien nötigen Vorbildung nicht ohne Einfluß bleiben kann.

Es liegt am Tage, daß der Volksschullehrer an diesem großen Umbildungsprozeß in besonderem Maße interessiert, sozusagen aktiv

und passiv dabei in Mitleidenschaft gezogen ist. An eine Reform des geistigen Besitzstandes der unteren Gesellschaftsklassen kann ohne seine Mitwirkung gar nicht gedacht werden. Soll er aber an der Arbeit, die sich damit auftut, nicht nur als Lehrer der ersten Wissenselemente, welcher die unentbehrlichen Instrumente für jeglichen Wissenserwerb anbildet, beteiligt werden, sondern als derjenige, welcher die ersten, am tiefsten wurzelnden Interessen pflanzt und pflegt, welcher die flüchtigen Regungen des Bildungstriebes hegt und in die rechte Bahn leitet*) — so muß nicht nur seine Bildung breit genug angelegt sein, sondern er muß mit hineingezogen werden in jenen grossen Bildungskonnex, welcher sich an unsere Hochschulen knüpft, an welchen sich Forschung und Lehre konzentrieren, und deren Vertreter trotz der zünftigen Isolierung wohl erkannt haben, dass, wenn anders ihnen die wichtigste Bedingung geistigen Wirkens, das Jungbleiben, nicht abhanden kommen soll, sie über die alten Schranken hinaus Fühlung suchen müssen mit all den Mächten, welche das moderne Leben geschaffen hat. Sind sie aber bereit, den vielen Bildungshungrigen aus den verschiedensten Berufskreisen entgegenzukommen, auch wenn diese sich in der Wahl der dargebotenen Speisen einmal vergreifen, so müssen sie den Volksschullehrer doppelt willkommen heißen, dessen Streben schon längst darauf gerichtet ist, sein Bildungsbedürfnis in weniger engem Kreise befriedigen zu können, und der durchschnittlich zur vollen Ausnützung des Gebotenen am besten ausgerüstet sein wird. Sind diese Voraussetzungen richtig, so folgt drittens, daß dadurch auch rückwärts der ganze Bildungsgang des Volksschullehrers beeinflußt werden, daß die in den Lehrerbildungsanstalten zu erwerbende Bildung jene Elemente in sich aufnehmen muß, welche geeignet sind, sie unbeschadet ihres fachlichen Charakters neben diejenigen Typen zu stellen, welche, von dem modernen Mittelschulwesen geschaffen, zu technischen oder wissenschaftlichen Hochschulstudien vorbereiten.

Wendet man sich nach dieser die historische Entwicklung skizzierenden Betrachtung den **praktischen Ergebnissen** zu, so kann das lebhafte Interesse, mit welchem die Neuzeit sich dieser Frage be-

*) „Jeder erfährt es, daß das, was er vom siebenten bis zum fünfzehnten Jahre gelernt hat, ihm auch unvergessen ist bis ins Greisenalter, daß es ihm klarer und verfügbarer bleibt als später Erworbenes. In dieser Bildsamkeit der Jugend, in dem Festwachsen der Kindheitseindrücke liegt die Gewalt des deutschen Lehrerstandes über die deutsche Zukunft.“ Worte des Fürsten Bismarck. Vgl. Dehn' Bismarck als Erzieher, S. 486.

mächtigte, nicht überraschen. Ziele, welche große Kreise in Bewegung setzen, gewinnen jedesmal neue Triebkraft, wenn sie in deutlicher Gestalt in erreichbare Nähe gerückt werden. Daher die vielseitige Erörterung unseres Gegenstandes, der allerdings erst dann die dornige Seite herauskehrt, wenn es sich um die Ausführung dieser an sich einfachen und einleuchtenden Gedanken handelt.

Von allen Reformen lassen sich Schulreformen am wenigsten sprungweise durchführen. Daher darf man nicht fordern, daß nun mit einem Male die fachliche Ausbildung des Volksschullehrers an die Universität verlegt wird, auch dann nicht, wenn der Entwicklungsgang der Unterrichtsveranstaltungen zu der Überzeugung drängt, daß dies einst kommen werde und müsse.*) Wo solche Tabularasa-Theorien vorgetragen werden, da verdienen sie nur das Prädikat eines sterilen Utopismus, der die Sache vielmehr schädigt als fördert. Nicht mit Unrecht hat man daher neuerdings von einer „radikal-utopistischen“ Auffassung gesprochen, im Gegensatz zu einer „reformerischen, welche an das geschichtlich Gewordene anknüpft nnd von hier aus die Verbesserung sucht“.**) Nicht darum kann es sich zur

---

*) Auch ich habe derselben in diesen Blättern bei einem Ausblick in die Zukunft Ausdruck gegeben. Vgl. Schulprogramm des 20. Jahrhunderts, XI. 1900, S. 729 ff.

**) Vgl. Rein, Universität und Volksschullehrer, in „Patria“, Jahrbuch der Hilfe, 1903, S. 119. Er fährt dort also weiter fort: „Die erste Ansicht ist radikal, weil sie mit dem bisherigen Bildungsgang vollständig brechen und die Präparandenanstalten und Lehrerseminare beseitigen will. Sie verlangt, dass der künftige Lehrer eine neunklassige höhere Lehranstalt besuchen und dann die Universität durchlaufen soll, so wie der Geistliche, der Jurist u. s. w. Diese Ansicht ist zugleich utopistisch. Zunächst wirtschaftlich betrachtet. Der Staat wird nicht ohne weiteres das große Kapital, das in den Präparandenanstalten und Lehrerseminaren angelegt ist, aufgeben. Und wo sollen die gewaltigen Summen herkommen, die nötig sind, um sämtlichen akademisch durchgebildeten Volksschullehrern ein entsprechendes Auskommen zu geben? Oder glaubt man, daß der geforderte Bildungsgang mit der jetzigen Besoldungsskala im Einklang sich befinde? Aber ferner ist auch zu bedenken, daß unsere Universitäten in keiner Weise vorbereitet sind, die Ausbildung der etwa 12 000 Volksschullehrer, die in jedem Jahre neu hinzukommen, zu übernehmen. Man denke nur an die 200 Übungsschulen, die jetzt zu diesem Zwecke da sind, verlegt an die Universitäten!“

Auch der „Verein für wissenschaftliche Pädagogik“ hat in seiner letzten Generalversammlung in Berlin diesen Gegenstand behandelt. Es wurde nämlich an die Zillersche Anschauung erinnert, wie sie in der „Grundlegung“ (§ 8, S. 218) in den Worten niedergelegt ist: „Nichtsdestoweniger müssen wir wünschen, daß die Schullehrerseminare nur eine historische Bedeutung behalten und sich nach Veränderung des Personalstandes in die für das Volksschulwesen bestimmte Abteilung der akade-

Zeit handeln, daß der Volksschullehrer die Universität besuchen muß, sondern daß er sie besuchen kann, wenn er dazu innere und äußere Veranlassung, Lust und Befähigung hat. Er soll die Möglichkeit haben, dort seine Bildung nach freiem Ermessen zu erweitern und zu vertiefen, nicht als nur geduldeter, sondern als berechtigter akademischer Bürger. In diesem Sinne haben denn auch angesehene Universitätslehrer — zuletzt Eucken in Jena und Ziegler in Strassburg — von verschiedenen Gesichtspunkten aus die Zulassung zur Hochschule befürwortet.

Nun erscheint das kaum als etwas Neues. Schon längst haben zahlreiche Volksschullehrer einzelne Hochschulen besucht. Abgesehen von denjenigen, die sich Spezialstudien zugewendet, haben sich einst die Schüler Stoys und Zillers vornehmlich aus ihren Reihen rekrutiert. Aber Sachsen allein hat diesen Usus offiziell geordnet, Normen geschaffen für den Zugang und die Zulassung, den formellen Abschluß der Studien ermöglicht und die ganze Einrichtung in sein Unterrichtssystem eingegliedert. Wenn daher auch in andern deutschen Staaten Volksschullehramtskandidaten Universitäten besucht haben und besuchen, so ist das ein Unternehmen, um welches sich Behörden außer der etwa nötigen Urlaubserteilung nicht zu kümmern pflegen; ob es über den persönlichen geistigen Gewinn hinaus der künftigen beruflichen Tätigkeit, dem Stande oder gar den verschiedenen Formen des Volksschulwesens irgendwie zu gute kommt, ist mehr oder weniger ein zufälliges Ergebnis. Und doch wäre gerade nach den letztgenannten Seiten die Hauptwirkung zu suchen. Der Weg nach oben darf dem Volksschullehrer nicht durchaus verlegt sein; die Differenzirung des Standes liegt im Interesse seiner Gesundheit, weil alle Masseneinheit stumpf macht und niederdrückt, und schon Fichte wußte, daß auch die höchsten Wissenschaftsanstalten nicht ohne Einfluß auf das praktische Leben bleiben dürfen. Daher ist eine möglichst einheitliche Ordnung der ganzen Angelegenheit durch das ganze Reich das zunächst zu Erstrebende. Voran steht die Zulassung zu Universitätsstudien, welche in irgend einer Form von der Abgangsprüfung an den Lehrerbildungsanstalten abhängig zu machen

---

mischen pädagogischen Seminare auflösen möchten." Darauf bemerkte Just: „Was Ziller in der Grundlegung entwickelte, hat er später selbst als etwas Verfrühtes angesehen. Es wäre das ein Ziel, das wir nach 100 Jahren noch nicht erreicht haben würden. Was wir im Auge behalten sollen, ist dies, daß wir auf dem Wege einer organischen Entwicklung uns jenem Ziele immer mehr annähern sollen."

wäre. Damit hängt die grundsätzlich einheitlich zu gestaltende Einrichtung der Lehrerbildungsanstalten aufs engste zusammen, eine Forderung, die nicht schwerer zu erfüllen sein dürfte, als es die gleiche auf dem Gebiete des Mittelschulwesens war, und wenn auch hier noch nicht alle Hindernisse und Widerstände überwunden sind — die innere Entwicklung vermögen sie nicht aufzuhalten.

Der Abschluss der Studien wäre an eine hier nicht näher zu beschreibende Lehramtsprüfung zu knüpfen, durch welche den Studierenden nicht nur gewisse Rechte gesichert, sondern auch all' die eben berührten Wirkungen möglich gemacht werden könnten. Damit wäre auch das Studium selbst in bestimmte Bahnen geleitet, eine Gruppierung der in Betracht kommenden Disziplinen gegeben und feste Ziele gesteckt. Maßnahmen dieser Art sind unerläßlich. Andernfalls besteht die Gefahr, daß sich eine Art von Hochschulbummelei herausbildet, daß der Universitätsbesuch gewissermaßen zu einer Dekoration herabsinkt, welcher Eitelkeit und Renommiersucht etwa noch den ohnehin im Ansehen gesunkenen Doktortitel hinzufügen, und dass damit die ganze Einrichtung, statt den Volksschullehrerstand zu heben, nur zu einem Mittel wird, das sogenannte „studierte“ Proletariat zu vermehren und die Bildungsbestrebungen der Lehrer zu diskreditieren.

Daran reiht sich die weitere Forderung, daß auch an den Universitäten endlich die ihnen bisher mit Unrecht vorenthaltenen Veranstaltungen getroffen werden, welche ein eingehendes Studium der Pädagogik und ihrer Disziplinen ermöglichen. Daß sich die Lehrer-Studenten je nach Neigung und Begabung, sei's auf dem historisch-humanistischen, sei's auf dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebiet mit ihrer Arbeit ansiedeln werden, versteht sich von selbst. Aber keinem, wenn anders er eine gründlichere Vorbereitung für seinen Beruf anstrebt, kann die Vertiefung in die Hauptfragen der Philosophie erlassen werden. Daß dies ohne Beziehung auf den pädagogischen Gedankenkreis geschehen sollte oder könnte, ist undenkbar, wie denn der Erwerb einer wahrhaft wissenschaftlichen Bildung von seiten des Lehrers notwendigerweise, um mit den Worten Zillers zu reden, auch „ein tieferes Eindringen in die Theorie der Erziehungskunst und eine feinere Ausbildung des Erziehungstaktes“ einschließt.

Aber das Band, welches nach dem Vorhergehenden Universität und Volksschullehrerstand verbinden sollte, wäre noch enger und fester zu knüpfen. Sollen die Lehrerbildungsanstalten die Voraussetzungen der aufgestellten Forderungen schaffen, so darf keine Lehrkraft für

ein wissenschaftliches Fach an ihnen Verwendung finden, die nicht an einer Hochschule die entsprechenden Studien gemacht und sich gleich allen Lehramtskandidaten für Mittelschulen durch eine Prüfung über deren Erfolg ausgewiesen hat, mit andern Worten: auch für seminarisch gebildete Kandidaten des Seminarlehramts sind Universitätsstudien künftig obligatorisch. Die Dringlichkeit dieser reformatorischen Maßregel braucht angesichts der durch den ganzen deutschen Lehrerstand gehenden Bewegung nicht weiter bewiesen zu werden. Die Seminare selbst müssen sie im Interesse ihrer Autorität nachdrücklichst unterstützen. Wenn sie einem Teil ihrer Schüler die Reife für die Universität geben sollen, so können ihre Lehrer derselben nicht wohl fremd geblieben sein. Dass dieser Vorschlag seine Spitzen nicht etwa gegen die seminarisch gebildeten Seminarlehrer richtet, welche in so grosser Zahl und von Behörden und Schülern gleichermaßen anerkannt an den Anstalten wirken, bedarf jetzt kaum mehr besonderer Versicherung, da gerade aus ihrer Mitte die Unhaltbarkeit des gegenwärtigen Zustandes und die Notwendigkeit baldigster Abhilfe auch mit anderweitigen Gründen dargetan wurden.

So schließt sich diese letzte unserer Forderungen mit der ersten zu einem festen Ring zusammen. Beide beziehen sich auf eine Reform der Lehrerbildungsanstalten unter dem Gesichtspunkt der möglichen Vorbereitung zur Universität. Wie die Hochschule als auf Lehrprogramm und Lehrkörper jener wirkend gedacht wird, so erwartet man umgekehrt, daß das Bedürfnis der studierenden Volksschullehrer nicht ohne Einfluß auf die Gestaltung des Wissenschafts- und Arbeitsprogramms dieser bleiben werde, überzeugt, daß es im ureigensten Interesse derselben, als Zentralstelle des geistigen Lebens, liegt, die ganze Bewegung in das Bett jenes Stromes zu leiten, der von ihren Quellen gespeist wird.

Allein es ist eine ganze Reihe von Bedenken, welche, teils prinzipieller teils praktischer Herkunft, gegen diese Aufstellung geltend gemacht werden, und es hieße die Überlegung vorzeitig abbrechen, wollte man sich nicht mit ihnen auseinandersetzen.

Zunächst wird die Frage aufgeworfen, ob denn diese in Aussicht genommene Erweiterung und Vertiefung der Volksschullehrerbildung durch die berufliche Tätigkeit und durch praktische Bedürfnisse bedingt sei, und ob es im verneinenden Falle sich rechtfertigen lasse, durch förderndes Eingehen auf die an sich wohl begreiflichen Bildungsbestrebungen, welche dem Lehrerstand nur zur Ehre gereichen

könnten, den einzelnen Lehrer aus seiner natürlichen Sphäre herauszuheben, ihn um den Preis vermehrter Bildung systematisch um die Befriedigung in seiner Berufsarbeit zu bringen und dadurch indirekt die Volksschule und die Volksbildung zugleich zu schädigen.

Vielleicht könnten diese und ähnliche Erwägungen ein gewisses Recht für sich beanspruchen, wenn es sich darum handelte, die Bewegung erst noch zu schaffen, sie sozusagen künstlich in die Lehrerwelt hineinzutragen. Allein sie ist das natürliche Ergebnis der modernen Entwicklung, wie die analogen des Arbeiterstandes und der Frauen, und wenn ein angesehener deutscher Gelehrter diesen gegenüber gemeint hat, „dem modernen Bildungsstreben entgegenzutreten und es niederzuhalten, wäre das Verkehrteste, was wir tun könnten," *) so gilt genau dasselbe auch hier. Daher müssen wir diesem Streben entgegenkommen, die mancherlei Anläufe und Versuche in die richtigen Bahnen leiten, dafür sorgen, daß das Gespenst der Halbbildung in der Helle einer Ganzbildung verschwinde und der in jedem wahren Bildungsbedürfnis enthaltene sittliche Kern sich zu gesunder Arbeitslust entfalte. Vielleicht dürfen die Lehrerbildungsanstalten in dieser Bildungsunruhe den Beweis sehen, daß sie nicht vergeblich arbeiten, trotz der Anklagen, die sie neuerdings immer häufiger aus Schülerkreisen erfahren.

Aber, wendet man ein, entweder leisten die Seminare das zur beruflichen Ausbildung Notwendige — dann besteht kein Grund zu solchen Unternehmungen, oder ihre Leistungsfähigkeit läßt zu wünschen — dann muß man sie steigern. Soll die angestrebte Hochschulfortbildung lediglich privater Liebhaberei, der Befriedigung eines persönlichen Bildungsbedürfnisses, sozusagen zu Schmuck und Zier dienen, so ist keine Veranlassung gegeben, sie offiziell und allgemein zu fördern — eine Auffassung, die namentlich in den Kreisen der Schulverwaltungen und Behörden ihre Vertreter hat.

Daß auch hier unlautere Motive, Eitelkeit, Streberei und Geschäftssinn mitspielen mögen, wer wollte das leugnen? Aber es wäre doch eitel Oberflächlichkeit und Vorurteil, sich mit Erscheinungen dieser Art so wohlfeil abzufinden; und da auf falsch gestellte Fragen nur schiefe Antworten folgen, so ist auch das Entweder-Oder mit seiner so einleuchtenden Logik keineswegs zutreffend. Geistige Berufsarten wollen anders beurteilt sein als diejenigen, in denen man

*) Vgl. A. Harnack, Die sittliche und soziale Bedeutung des modernen Bildungsstrebens. Verhandlungen des 13. evang.-sozialen Kongresses, S. 23.

Hammer und Meißel handhabt. Den fertigen Handwerker zeigt das Meisterstück; in jenen dagegen ist die Vorbereitung nur relativ zu Ende, und wo es mit rechten Dingen zugeht, wird gerade der rite Approbierte am meisten von seiner Unfertigkeit überzeugt sein; objektiv aber ist nicht in Frage, ob die Lehrerbildungsanstalten eine ausreichende Vorbereitung für den Volksschuldienst geben, sondern ob es nicht im Bereiche des Volksschulwesens eine Menge von Aufgaben gibt, für deren Lösung weiterer Blick und breiter angelegte Studien mindestens wünschenswert sind. Allein die Sache will, wie mir scheint, tiefer gefaßt sein. Die gesamte Bildungsbewegung der Gegenwart, mögen dabei Arbeiter, Frauen oder Volksschullehrer im Vordergrunde stehen, wird dadurch charakterisiert, daß der Zugang zu den letzten Quellen, zu den höchsten Problemen der Wissenschaft erstrebt wird. Von jeder Stelle des mannigfaltigen Berufslebens soll es einen möglichen Weg geben zu den tiefsten Fragen der Erkenntnis. Wie die rechtlichen und wirtschaftlichen Schranken gefallen sind, so soll jetzt die historisch überkommene, in allerhand Schulmonopolen zum Ausdruck gebrachte Einfriedigung des Wissens beseitigt werden. Dieser Zug geht durch unser ganzes modernes Leben, und wie er teilweise die neuzeitige Literatur bestimmt, so wurzelt hier die sogenannte Schulfrage, welche allerdings, wenn anders diese Auffassung richtig, weniger von unten als vielmehr von oben zu lösen wäre, durch praktische Beantwortung der Frage, wie von den verschiedenen schulischen Ausgangspunkten diesem allen gemeinsamen Ziele zuzustreben ist. Daß hierin ein wesentliches Stück des sozialen Problems gegeben ist, kann hier des näheren nicht dargetan werden. Aber wir wollen nicht unterlassen, darauf hinzuweisen, daß, wie der Niedergang all' der Berufe offenbar ist, welche die Entwicklung dieser Möglichkeit gänzlich beraubt hat — es sei z. B. nur an den nicht lediglich wirtschaftlich bedingten Niedergang des Handwerks erinnert — so es Aufgabe einer zielbewußten Bildungspolitik sein muß, in diesem Sinne das gesamte vorbereitende Schulwesen zu vereinheitlichen, ein Gedanke, der übrigens unausgesprochen die moderne Bewegung sozusagen kraft innerer Dialektik zu bestimmen scheint.

Von diesem Gesichtspunkt begreift man, dass in dieser Angelegenheit für die Volksschullehrer als Stand eine Lebensfrage aufgerollt ist. Sie können nicht beiseite stehen. Der Gang einer hundertjährigen Entwicklung drängt nach dieser Richtung. Davon, daß sie siegreich ist, und nicht lediglich von materieller Verbesserung der Lebenslage, wird es abhängen, aus welchen Kreisen sich der Lehrerstand künftig

rekrutiert, ob ihm bessere Elemente, fähigere Köpfe zuströmen, oder ob er verurteilt sein wird, mit dem ausgelesenen Rest vorlieb zu nehmen, mit andern Worten, das Geschick der Volksbildung wird wesentlich dadurch bedingt sein.

Aber — so wird man einwenden — werden denn nicht gerade die besseren Kräfte, welche die Hochschule aufsuchen, — da auf dem Bildungsgebiet die Demokratie stets eine Aristokratie aus sich erzeugt, so wird es nur eine Auslese der Tüchtigen sein, und selbst von diesen wird immer ein nicht unerheblicher Prozentsatz durch äußere Verhältnisse von der Fortsetzung seiner Studien abgehalten sein — schließlich der Volksschule entzogen werden, indem sie sich einer lohnenderen, angenehmeren und angeseheneren Lehrtätigkeit zuwenden? Zweifellos wird das vorkommen; aber die Korrektur liegt einmal in der Einrichtung selbst, zum andern wird es Aufgabe der Schulverwaltung sein, Veranstaltungen zu treffen, welche den neuen Verhältnissen gerecht werden, auch dafür zu sorgen, daß aus einem für das Ganze so wünschenswerten Ferment nicht eine Quelle des Zwiespalts und der gegenseitigen Befehdung werde. In dem Maße aber, als der pädagogische Gedanke für die Leitung und Beaufsichtigung des Volksschulwesens zur Herrschaft gelangt, als soziale und wirtschaftliche Bedürfnisse demselben neue Formen aufdrängen, als man begreift, daß im Gegensatz zu der Gewohnheit, die Unterweisungen auf Kindes- und Jünglingsalter zu beschränken, als ob in diesen Zeitabschnitten der Unterricht am höchsten geschätzt und am lebhaftesten begehrt würde, gerade für die der Belehrung zugänglichste und bedürftigste Lebensperiode, für das mitten im wirtschaftlichen Kampf stehende Mannesalter, die Möglichkeit einer planmäßigen Ergänzung und Erweiterung des Wissens geschaffen werden muß — vielleicht durch Aufstellung von Wanderlehrern — wird es nicht nur nicht an Gelegenheit fehlen, eine erhöhte Bildung praktisch nutzbar zu machen, sondern auch das Bedürfnis geeigneter Kräfte sich einstellen.

Unsere bisherige Darlegung setzt eine Einrichtung der Lehrerbildungsanstalten voraus, durch welche eine solide, auch Hochschulstudien tragende allgemeine und Berufsbildung gewährleistet wird, und nach den Reformen, welche die Verfassung derselben in letzter Zeit da und dort erfahren, kann die Möglichkeit, die hierfür nötigen Bedingungen zu schaffen, kaum in Zweifel gezogen werden. Es sind vorzugsweise drei Punkte, die dabei in Betracht kommen: ausreichende Bildungszeit, angemessene Berücksichtigung fremder Sprachen, wissenschaftliche Qualität der Lehrer,

lauter Desiderata, welche durch den natürlichen Ausbau der Anstalten gefordert werden.

Die Bildungsdauer sollte auf dem Unterbau eines achtjährigen Volksschulunterrichts nicht weniger als 6 Jahre betragen. Bekanntlich strebt man in Sachsen bereits die Hinzunahme eines siebenten Bildungsjahres an. Abgesehen davon, daß die Abgehenden dann in einem nicht allzu jugendlichen Alter in die lehramtliche Praxis übertreten, läßt sich bei einer entsprechenden Gestaltung des Lehrplans, wenn man Veraltetes streicht, nicht nach hergebrachter Mode stets nach der Praxis schielt und auf ein unter dem Schein der Gründlichkeit vielfach gefordertes, in Wahrheit aber abstumpfendes allzu langes Verweilen bei den Elementen verzichtet, eine Bildung vermitteln, in welcher praktisches Können mit theoretischen Bedürfnissen und reger Lernlust wohl vereinigt sein kann. Es bedarf kaum des Hinweises, daß hier, wie in allen andern Punkten, die persönlichen mit den sachlichen Interessen zusammenfallen. Jungen Leuten, deren Unreife kein Zeugnis beseitigt, sollte man nicht allzubald die Last pädagogischer Verantwortung auf die Schultern legen. Das würde ihrem Wissen und ihrer Haltung zugute kommen und den Schulen nicht schaden — eine Erwägung, die unseren süddeutschen Verhältnissen gegenüber leider nicht überflüssig ist.

Die Gründe für die Notwendigkeit eines obligatorischen Unterrichts in Fremdsprachen hier zu wiederholen, wäre umso übler angebracht, als das Bedürfnis in den beteiligten Kreisen kaum noch angezweifelt wird und die Lehrplanbestimmungen demselben schon jetzt mehr oder weniger entgegenkommen. Wenn aber eine Ausgestaltung der Lehrerbildungsanstalten nach der Richtung in Frage steht, daß sie sich unbeschadet ihres fachlichen Charakters unter dem Gesichtspunkte höherer Bildungsanstalten neben den anders gearteten behaupten sollen, so muß das bisher vernachlässigte Gebiet sprachlicher Schulung umsomehr mit größerem Eifer kultiviert werden, als hier, auch abgesehen von weitergehenden Studien, die Lehrerbildung eine Lücke zeigt, die in ihren Folgen mitunter sich bis in die berufliche Praxis hinein bemerkbar macht. Auch der nicht „weiterstudierende“ Volksschullehrer muß in der Kenntnis und Handhabung des wichtigsten didaktischen Instruments soweit gefördert werden, daß es auch bei anderweitigem Gebrauche nicht versagt. Die Lehrerbildungsanstalt wird ihr Ziel am besten erreichen, wenn sie im Anschluß an die Praxis der Reformschule mit einer modernen Fremdsprache — dem Französischen — beginnt und sie so lange allein fortführt, bis mit dem

Eintritt der pädagogischen Disziplinen die wissenschaftlichen, wenigstens teilweise, etwas zurücktreten. Dann hätte daneben das Lateinische einzusetzen, um als neuer Gegenstand neben den mancherlei fachlichen Aufgaben und Problemen das Interesse in Anspruch zu nehmen und bis zu jener Stufe geführt zu werden, auf welcher Energie und Fleiß sich selber zu helfen vermögen.

Die Gründe, die ich vor einem Jahrzehnt für diese Anordnung fremdsprachlicher Studien in Lehrerbildungsanstalten geltend gemacht habe, scheinen mir auch jetzt noch nicht veraltet, und die Verwandtschaft mit dem Realgymnasium, auf welche ich damals hingewiesen, dürfte unter den heutigen Verhältnissen von erhöhter Bedeutung sein.*)

Alles was bis hierher vorausgesetzt, gefordert und befürwortet wurde, erhält erst Sinn und Folgerichtigkeit, wenn mit der wissenschaftlichen Ausbildung der Lehrer an Lehrerbildungsanstalten Ernst gemacht wird, man es aufgibt, das dem Privatstudium und dem autodidaktischen Geschick zu überlassen, was sonst nur von einem geordneten und kontrollierten Studium erwartet wird. In diesem Sinn ist die erstrebte Maßnahme, fortan Volksschullehrer nur dann als Seminarlehrer zu verwenden, wenn sie sich durch akademisches Studium die Qualität als Lehramtskandidaten für Mittelschulen**) erworben haben, die erste, wichtigste und unerläßlichste. In der Tat, es begegnen sich hier die verschiedensten Interessen. Daß die Seminarlehrer selbst den gegenwärtigen Zustand für unhaltbar halten, ist schon erwähnt worden. Zur Änderung drängt ebenso ihre Berufsaufgabe, wie ihre äußere Stellung. Aus Lehrerversammlungen kommen die gleichen Anregungen.***) Die Ehre der Anstalten forderte schon längst, daß die ihre Arbeitsleistung herabsetzende Ausnahmestellung beseitigt und ihre Tätigkeit dem Publikum gegenüber nicht niedriger eingeschätzt werde, als die derjenigen Schulkategorien, welche zu ihnen im Verhältnis von Vorbereitungsanstalten stehen, wie z. B. die Realschulen. Dazu gesellt sich nun noch die Logik der Tatsachen.

*) Ich darf hier auf meine Schrift verweisen: Zur inneren Entwicklungsgeschichte der deutschen Lehrerbildungsanstalten. 1893.

**) Das Wort „Mittelschule" ist hier, wie immer in dieser Arbeit, im süddeutschen Sinne gebraucht, bezeichnet also die „höhere Schule".

***) So sagt z. B. Muthesius in einem von der XV. Thüringer Lehrerversammlung in Friedrichsroda beifällig aufgenommenen Vortrage: „Sollen die Seminare in die Kategorie der höheren Schulen eingereiht werden, so müssen sie, ähnlich wie jede andere höhere Schule, mit einem wissenschaftlich gebildeten und in allen einzelnen Gliedern gleichberechtigten Lehrerkollegium besetzt werden." Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland Nr. 47, S. 413.

Wenn strebsamen und tüchtigen Volksschullehrern auf Grund ihrer fachlichen Ausbildung die Universität geöffnet werden soll und von da eine Förderung des gesamten Volksschulwesens erwartet wird, so muß das, was dort nur möglich, für diejenigen, welche an der Bildung jener arbeiten, zur Notwendigkeit werden, d. h. diejenigen, welche wenigstens indirekt zur Hochschule vorbereiten, dürfen derselben nicht fremd geblieben sein. Damit ist aber auch jener eigentümliche Bildungspartikularismus abgelehnt, welcher zwar die Notwendigkeit einer besonderen Vorbildung der Seminarlehrer zugibt, dieselbe aber in besondere Anstalten — Oberseminare, Pädagogien — verlegt wissen will. Man fürchtet, daß die Lehrer-Studenten an den Universitäten nicht für vollwertig gelten, sozusagen nur Studenten zweiter Ordnung sein, daß die Schwierigkeiten den Lehr-Vorträgen gegenüber nicht zu überwinden sein würden; man werde über Suchen und Probieren nicht hinauskommen, schließlich finden, daß das Nötige und Brauchbare überhaupt nicht vorhanden sei und so Zeit, Kraft und Geld umsonst geopfert haben.

All diese Bedenken sind, genau angesehen, grundlos und beruhen teils auf Mißverständnis, teils auf Unkenntnis. Abgesehen davon, daß Anstalten, wie sie hier ins Auge gefaßt sind, sich in der Neuzeit kaum noch zu behaupten vermögen und meistens an Hochschulen angeschlossen werden — wir erinnern z. B. an Forstschulen, landwirtschaftliche Akademien, tierärztliche Institute u. s. w. — handelt es sich bei unseren Bestrebungen gerade darum, daß die Volksschullehrerbildung ihr inselartiges Dasein aufgebe und in den großen Strom der allgemeinen Bildungsarbeit hineingezogen werde. In diese große Gemeinschaft des Strebens und Ringens nach Wahrheit und Wissenschaft, mit ihren vielgestaltigen Anregungen, mit ihrem Reichtum an Bildungsmomenten, allerdings auch mit ihren Irrwegen und Versuchungen so hineingestellt werden, dass man auf die mancherlei Anstöße reagieren, im Gegensatz zur gewohnten Gängelung auf sich selbst gestellt lernen muß sich zurechtzufinden, unter den vielen möglichen Wegen den individuell passenden zu wählen — das alles gehört eben zum Charakteristikum unserer deutschen Hochschulen, das ihrem Besuch einen unersetzlichen Wert verleiht und sie zu Erziehungsanstalten großen Stiles macht. Kleinmütig den möglichen Gefahren ausweichen wollen, heißt vergessen, daß Bildung kein Geschenk, sondern ein Kampfpreis ist. Es ist ferner ein Irrtum anzunehmen, daß sich der Lehrvortrag an den Universitäten allgemein ohne Rücksicht auf den Standpunkt der Hörer abspiele. Auch im wissenschaftlichen Tauschver-

kehr hängt das Angebot von der Nachfrage ab, und wenn uns ein angesehener Universitätslehrer erzählt, wie er bei seinen Seminarübungen „von der Voraussetzung ausgehe, daß der Eintretende jeden noch so leichten Schriftsteller zunächst nicht verstehe“, und wie ihm „diese Stunden erst wieder Freude machen, seit er dahin gekommen, einem Ankömmling keine Unwissenheit irgend zu verübeln“*), so beweist das doch nur, wie man auch dort ernstlichem Streben und redlichem Wollen entgegenkommt. Endlich, wissenschaftlich arbeiten, d. h. auf die Wurzeln zurückgehen, Wesentliches und Unwesentliches scheiden, das wissenschaftliche und gelehrte Handwerkszeug handhaben, mit Büchern umgehen, um zu studieren, das theoretische Bedürfnis so tief gründen, daß es auch dem Druck der Praxis standzuhalten vermag u. s. w. — das alles sollen diejenigen, welche einmal Jünglinge führen wollen, in der geistigen Gemeinschaft der Hochschule lernen.

In diesem Zusammenhang wird denn auch der Wunsch verständlich werden, daß das akademische Studium der künftigen Seminarlehrer nicht etwa auf einen für die Lehrerbildungsanstalten zugeschnittenen Hausbedarf beschränkt werde, sondern für die Kandidaten die Möglichkeit schaffe, auch an andern höheren Lehranstalten Verwendung zu finden, wie wir umgekehrt jene keineswegs nur für solche Lehrkräfte reserviert denken, welche aus ihnen hervorgegangen. Je verschiedenartiger der Boden, aus dem geistiges Leben sprießt, je mannigfaltiger die Antriebe, aus welchen wissenschaftliche Interessen wachsen, desto reicher gestalten sich die Beziehungen zu den praktischen Aufgaben, desto vielseitigere Anregungen lassen sich erwarten. Dies gilt auch für die Lehrerkollegien höherer Schulen. Darum wünschten wir auch dem medizinisch Gebildeten darin eine Stelle. Gleichförmigkeit und Einerleiheit darf man nicht verwechseln mit geistiger Einheit. Das pädagogische Leben in den Lehrerkollegien könnte nur gewinnen, wenn in ihnen Leute vereinigt wären, die auf verschiedenen Wegen zu dem gleichen Ziel gelangt sind, sobald sie nur einig und homogen in der Strenge wissenschaftlicher Schulung, in der idealen Auffassung des Berufs, in treuer Pflichterfüllung — all' das wurzelnd in einem pädagogischen Gedankenkreis, der allerdings nicht wild wächst.

Dies führt uns zum Schlusse auf den Gegenstand, der bereits zu lebhaften Auseinandersetzungen Veranlassung gegeben, zu den pädagogischen Studien an den Universitäten. Daß sie in diesem Stück

*) Vgl. U. v. Wilamowitz-Moellendorff, Reden und Vorträge, S. 98.

viel nachzuholen haben, das sollte nicht bestritten werden. Über das Wie mag man verschiedener Meinung sein; eine Lücke besteht. Wen theoretische Überlegungen zu dieser Einsicht nicht zu führen vermögen, den müßte doch ein Blick auf unsere tatsächlichen pädagogischen Zustände von der Berechtigung dieser Forderung und ihrer Dringlichkeit überzeugen. Auch das dürfte zuzugeben sein, daß der gelegentlich der letzten Deutschen Lehrerversammlung gewissermaßen im Namen der deutschen Hochschulen sprechende akademische Redner den dauernden Eindruck seiner entgegenkommenden Ausführungen wesentlich geschädigt hat, durch die — wenn ich mich milde ausdrücke und die nachträglich von ihm selbst gegebene Interpretation seiner Worte in Betracht ziehe — mindestens mißverständliche Art, in welcher er gerade diese Seite der Sache behandelt hat. Rehmke wünscht die Studien des Lehrer-Studenten nicht nur auf den Boden der Philosophie zu stellen, sondern in der Hauptsache darauf zu beschränken. Daneben wird er „freilich auch Vorlesungen über Pädagogik hören“ und „gewiß die günstige Gelegenheit benutzen, auch an dem Nektarbecher mancher Fachwissenschaft zu nippen“. Aber „wenn er auch seinen eigentlichen Berufszweck immer im Auge hat und besonders die philosophischen Wissenschaften studiert“, vor einem pädagogischen Universitätsseminar muß er behütet werden, damit man ihn nicht „verschulmeistere“. Anstalten nämlich, welche als „pädagogisch-methodische“ Seminare bezeichnet werden, erfahren von dem Redner unbedingte Ablehnung, während pädagogische Lehrstühle gebilligt werden, weil „die Pädagogik zweifellos eine Wissenschaft“ ist. Wenn wir nun auch mit der Betonung der Philosophie als Fundament ganz einverstanden sind, so müssen wir doch im Gegensatz zu dem erlaubten „Nektarbecher“ ausdrücklich fordern, daß der Lehrer-Student sich mit dem Studium irgend einer Fachwissenschaft, für die er Begabung, Neigung und Kenntnisse mitbringt, ernstlich und gründlich befaßt, nicht etwa bloß nippt, noch weniger überall herumnascht und so Gefahr läuft, sich zu jenem unangenehmen modernen Menschentypus herauszubilden, der von allem gehört, überall angebohrt, alles probiert hat, aber nirgends etwas Rechtes weiß und kann.

Auch die Philosophie ist ein grenzenloses Gebiet, auf dem man sich ohne Halt- und Beziehungspunkt leicht verirrt und verliert. Der Lehrer-Student findet ihn in der Pädagogik, und seine Studien werden in dem Maße fruchtbar werden, als er diesem Kanon folgt. Darum ist es so wichtig, daß an den Universitäten die geeigneten Veranstaltungen für pädagogische Studien nicht fehlen, und dazu gehören

auch seminarische Einrichtungen mit Schulen. Rehmke lehnt sie mit aller Entschiedenheit ab, und er nennt seine Stellung in dieser Sache eine „wohlerwogene“. Gleichwohl tut er es, weil er sich darunter etwas ganz anderes vorstellt, als die Wirklichkeit bietet und die Freunde der Sache anstreben.

Sollen pädagogische Studien Frucht bringen, so können sie nicht rein theoretisch verlaufen. Sie bedürfen konkreter Unterlagen, eines Anschauungsmaterials, das auch Versuche erlaubt, Probleme schafft, Fragen stellt und Anregungen bietet und so zwischen Erfahrung und theoretischer Deutung ebenso Beziehungen herstellt, wie zwischen Lehrsatz und Anwendung. Dieses Bedürfnis drängt sich wohl jedem Dozenten der Pädagogik auf, welcher sie nicht nur als ein Stück der Philosophie behandelt, sondern sich ihre Pflege als ein Zusammen von Theorie und Praxis zur Lebensaufgabe macht. Aus diesem Grunde haben denn auch bedeutende Pädagogen, welche an Hochschulen gelehrt haben — es sei nur an O. Stoy und T. Ziller erinnert, — pädagogische Seminare nicht etwa nur gefordert, sondern sich selbst geschaffen, nicht weil sie durch die Praxis der Übungsschule ihre zahlreichen Schüler in der Volksschulmethodik befestigen wollten — „ein Lehrerseminar erster Güte“ — sondern weil dieselben, ob sie nun philosophischen, mathematischen oder naturwissenschaftlichen Studien oblagen, ob sie Theologen waren oder vom Volksschullehrerseminar kamen, als Jünger einer Wissenschaft hier die pädagogischen und didaktischen Probleme tatsächlich aber in einfachster Gestalt kennen lernen und auf wissenschaftlichem Wege mitarbeitend zu ihrer Lösung geführt werden sollten. Vielleicht könnte man ein derartiges Institut ein pädagogisches Laboratorium heißen; eine Berufsschule im Rehmkeschen Sinne ist es sicher nicht. Daß aber auch Volksschullehrer-Studenten in solcher Gemeinschaft, welche in lebendigem kritischen Verkehr vor allem pädagogisches Denken, philophisches Erfassen und Durchdringen der Grundfragen fördert, einiges lernen könnten und sollten, ohne der Gefahr der „Verschulmeisterung“ ausgesetzt zu sein, steht außer Zweifel.

Freilich werden solche Einrichtungen, der Natur der Sache nach, immer mehr oder weniger das Gepräge ihrer Schöpfer und Leiter tragen. Daher kann es auch nicht überraschen, daß Leipzig nach dem Tode Zillers seine Anstalt einbüßte. Daraus etwas gegen die Sache folgern wollen, wäre zum mindesten voreilig. Das kann man zugeben, daß sich das Institut bis jetzt kaum andere Freunde erworben hat, als diejenigen, welche seine Wirkungen erfahren haben. Die

Schulverwaltungen stehen ihm teils ablehnend, teils gleichgültig gegenüber, denn sie vermissen die greifbaren Ergebnisse, ihnen ist die Sache zu akademisch. Die Professoren der Hochschulen halten sie, wie es scheint, für unterakademisch. Nimmt man hinzu, daß sie überall, wo sie von Unberufenen versucht und verpfuscht wird, leicht als abschreckendes Beispiel sich verwenden läßt, so wird es erklärlich, daß man, um die Kandidaten das Schulhandwerk zu lehren, das „Praktischere“, d. h. die Verlegung der „Seminare“ an die Mittelschulen vorgezogen hat. Der Unterschied beider Einrichtungen liegt am Tage, und es braucht kaum darauf hingewiesen zu werden, welchen Wert für die Schaffung eines pädagogischen Gedankenkreises im weitesten Sinne des Wortes ein Institut für sich in Anspruch nehmen kann, in welchem ohne Rücksicht auf die Stelle, an welcher seine Mitglieder einmal ihre pädagogische Berufstätigkeit ausüben werden, ob an der Volksschule oder an der Realschule, am Gymnasium oder an der Universität, rein auf dem Boden der Wissenschaft, unbeengt von vorgeschriebenen Lehrplänen, Methoden und Prüfungen die pädagogischen Interessen gepflegt werden.

Das mag für jetzt genügen. Was wir wollen, ist verständlich, wenn sich auch die Sache in so kleinem Rahmen kaum genügend auseinanderlegen, geschweige denn nach allen Seiten verfolgen läßt. Großes hängt daran, und wenn die Zulassung der Volksschullehrer zu Universitätsstudien nur das Eine im Gefolge hätte, daß dadurch die Universitäten endlich der Pädagogik in allen ihren Zweigen das Interesse zuwendeten, welches sie längst verdient, so wäre das des Gewinnes genug. Im übrigen leben wir der guten Zuversicht, daß die hier behandelte Hauptfrage nicht mehr aus der Diskussion verschwinden wird, bis sie im Sinne unserer Ausführungen eine Lösung gefunden.

Lehrerbewegung und Kulturfortschritt.

Von Jakob Beyhl in Würzburg.

Aller Fortschritt in der Kulturentwicklung besteht darin, daß im Gange der Geschichte immer breitere Volksschichten einer höheren geistigen und sittlichen Bildung entgegengeführt werden, daß allmählich immer breiteren Kreisen ermöglicht wird, sich zu freien Persönlichkeiten zu entfalten und an der Leitung der gemeinsamen Angelegenheiten gleichberechtigt teilzunehmen. Aller Kulturfortschritt, alle Menschheitsentfaltung ist ein Ringen aus Knechtesbanden zum Herrentum.

In den ältesten Zeiten treten freie Herrscherpersönlichkeiten nur vereinzelt auf. Solche Massenführer waren Armin und Alarich. An die Stelle der Stammesherrscher trat dann im deutschen Reich der Kaiser. Dies volksführende alte Kaisertum zerbrach im 13. Jahrhundert an der Aufwärtsentwicklung einer neuen Herrenschicht: der Klasse der Großgrundbesitzer. Der Grundbesitz gab ihnen Freiheit. Sie waren unabhängig von fremden Willen. Im Gedankenverkehr mit Gleichgestellten und den Vertretern der kirchlichen Bildungsaristokratie vermochten sie die Höhenbildung ihrer Zeit sich anzueignen. Damit waren sie unabhängig von der Meinung der Masse. So trat eine äußere und innere Scheidung ein vom „Volke“. Es entfalteten sich freie Persönlichkeiten. Ein neues Herrentum trat ein in die Volksregierung. Das Kaiserreich zerbröckelte in Territorialherrschaften; als Landesherren, als Patriarchen im engeren Gebiet herrschten die vom Hochadel. Das Land war Privatbesitz, die Leute standen im Dienst der Adelsfamilie. Verwandte Merkmale zeigen sich bei jeder Emporentfaltung der nächsten zur Herrscherreife berufenen Volkskreise. Es läßt sich aber auch stets dasselbe Gesetz beobachten: daß die regierende Schicht unwillkürlich bestrebt ist, ihren Zirkel von Gesinnungs- und Rechtsgenossen zu erweitern. Die oberen Stände suchen sich aus den unteren Ständen gleichberechtigte Glieder. So erzieht der Hochadel seine Dienstmannen zu Edelleuten. Der niedere

Adel kommt empor. Auch er erwirbt sich Besitz und die Bildung seiner Tage. Bald fühlt auch er sich den Regierenden gleich. Der Grundbesitz gibt auch ihm Freiheit und obrigkeitliche Rechte. Die Zahl der freien Persönlichkeiten hat sich in die Tausende gemehrt. Die selbständigen Rittergutsbesitzer wollen das Wort mitführen. Und vom 15. Jahrhundert an teilen sie mit ihren früheren Herren die Regierung. Aus dem landesherrlichen Staat ist der ständische Staat erwachsen: der Adel und die Geistlichkeit regieren das Mittelalter. Die Masse lebt dumpf dahin. Sie ist rechtlich und geistig unfrei. Leistungsunfähigkeit bedeutet Regierungsunfähigkeit.

Aber in den großen Gemeinwesen des Bürgertums hebt die Emporentwicklung des künftigen Volksregenten an. In den freien Städten wird die deutsche Volksfreiheit geboren. Der dritte Stand erhebt hier schon im 14. Jahrhundert vereinzelt das Haupt, und die Entwicklung dehnt sich bis zum 19. Jahrhundert, welches allen Bürgern erst volle Freiheit gibt. Zunächst regieren in den Städten die Edelgeschlechter; doch ein Volkskampf erhebt auch hier breitere Bürgerschichten zur Mitregierung. Der steigende Wohlstand gibt Unabhängigkeitsgefühl. Eine neue Bildung, die ihre Kraft in der Hochhaltung der Einzelpersönlichkeit findet, und deren Gedanken rasch in die Tiefe rinnen, stärkt den Freiheitssinn. Der Drang nach Selbständigkeit macht sich kräftig fühlbar. Die Bürgerbewegung wider Adel und Geistlichkeit setzt ein. Aus Bildung und Besitz heraus sind freiheitstrotzige Bürgerpersönlichkeiten herausgereift. Sogar der Bauer wird in jähem Aufleuchten sich seiner Menschenwürde bewußt und rüttelt mit blutigen Fäusten an den alten Herrenrechten. Zwar die Gewalt der Regenten und ein unheilvoller Religionskrieg zerbricht den frühlingsfroh aufdrängenden Zug nach Volksbefreiung. Aber die neue Bildung hat sich eingenistet in den Köpfen der Regierenden und bricht unvermerkt alte Vorurteile. Der Gedanke, daß der Staat allen gehört, geht seine Siegesbahn. Die Gleichheit vor dem Gesetz setzt sich durch. Schritt für Schritt werden der erste und zweite Stand, die Geistlichkeit und der Adel expropriiert. Im absoluten Polizeistaat der Aufklärungszeit will der König nur der oberste Diener der Gesamtheit sein. Seine Beamten haben die Wohlfahrt des Ganzen im Auge. Noch bestehen, obwohl innerlich hohl und zerfressen, wie Reliquien aus dem Mittelalter, die Privilegien der oberen Stände. Da fliegt wie ein Feuerbrand die Idee der „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“ durch die Welt und verbrennt im Siegesrausch die Überreste einer hinabgesunkenen Zeit. Der dritte Stand spürt seine Macht. Das

Bürgertum will endlich den Herren spielen und die oberen Stände enteignen. Der aufgeklärte Staat kommt dem neuen Ideenstrom bereitwillig entgegen. Er will um seiner Selbsterhaltung willen die Kraft der Masse entfesseln. Er befreit den Bauer aus schmachvoller Abhängigkeit, gibt ihm Besitz, macht ihn zum Freiherrn auf seinem Ackerland. Die Bildung der breiten Volksmassen wird zu einem sorgfältig gepflegten Gegenstand der Staatsverwaltung. Bürger und Bauern erringen sich das Recht der Mitregierung. Der parlamentarische Rechtsstaat wächst empor und schützt und pflegt die öffentlichen Rechte des einzelnen Bürgers. Bildung und Freiheit entfesseln die Kraft des Bürgertums, Der Besitz wächst. Führende Persönlichkeiten tauchen aus dem dritten Stande empor und überragen an Kraft und Geist die Durchschnittsvertreter der ehedem privilegierten Stände. Das Bürgertum ist reif zur Mitherrschaft im Staate. Es ist die regierende Gesellschaft geworden. Adel und Geistlichkeit sind in ihm aufgegangen.

So haben Freiheit und Bildung, Persönlichkeitsentfaltung und Herrentum sich im Volkskörper von oben nach unten durchgesetzt. Der Kulturfortschritt im deutschen Volke stellt sich dar als ein Adelungsprozeß, der sich von der Spitze einer Pyramide mit der Gewalt eines Naturgesetzes zur Grundfläche fortentwickelt. Diese Entfaltung ist aber nicht zu Ende. Das Bürgertum ist nicht das ganze Volk. Es ruht nur auf einen gewaltigen Sockel, dem vierten Stande. Und die Bewegung des vierten Standes hat begonnen. Sie hat unter denselben Erscheinungen eingesetzt, wie die Bewegung des dritten Standes: unter revolutionären Umständen. Gerade als das Bürgertum sich dem Genusse seiner erkämpften Freiheit und seines errungenen Wohlstandes froh hingeben will und bildungsfreundlich auch an der Erziehung der breiten Volksschichten arbeitet, da hebt die Masse das Haupt, der Stand der „Ungebildeten“ und Besitzlosen, das Proletariat. Zunächst reckt sich die Industriearbeiterschaft empor, aufgestachelt durch mächtige Ideale und Illusionen. Sie weist Willkür und Wohlwollen von sich und begehrt ihr gutes Recht. Auch sie will teilnehmen an den Errungenschaften der Kultur. Sie begehrt Freiheit. Sie will Gleichstellung. Was der Hochadel vom alten Kaisertum, was der Niederadel vom Hochadel, was der Bürgerstand von Adel und der Geistlichkeit heischten, das begehrt der Arbeiterstand von der bürgerlichen Klasse: Mitbesitz, Mitbildung, Mitgenuß, Mitrecht, Mitherrschaft. Und der vierte Stand ist sich seiner Macht bewußt. Er weiß, daß er die gewaltige Mehrheit des Volkes bedeutet. Seine

Kraft ist die Zahl der sich emporsehnenden Seelen. Und jede Bildungserweiterung und jede Wohlstandsvergrößerung und jede Freiheitserweiterung, an der die Volksmasse teilnimmt, vertieft die Kraft der Befreiungsbewegung. Zunächst stehen nur die oberen Schichten des vierten Standes im Kampf. Noch stehen die Landarbeiter ohne Organisation, ohne gemeinsame Ziele und ohne Gemeinsamkeitsgefühl da. Aber schon steht in den Großstädten die Dienstbotenbewegung ein. Die niedrigsten Diener ergreift ein Gefühl der Gemeinschaft. Auch sie sammeln sich zum Kampf.

Wer nicht mit Blindheit geschlagen ist, wem nicht selbstsüchtiger Wille den Sinn verstockt, wer in tausend Jahren deutscher Volksbewegung zu lesen gelernt hat, wer sein Volk von ganzem Herzen liebt und ihm eine große Zukunft wünscht, der muß sich beugen vor diesem großen und tiefen Zuge nach Aufwärts und Vorwärts. Es offenbart sich hier jedem sehenden Auge die unaufhaltsame Entfaltung des deutschen Volkes zu einer Gemeinde freier Persönlichkeiten. .Ein national sich gebärdendes Übermenschentum rühmt oft: „Die Germanen sind ein Herrenvolk.“ Diesem Worte kann ein tiefer Sinn innewohnen: daß jeder Volksgenosse ein freier Mann werde, das wäre ein ideales Herrentum. Und daß gerade dieser Drang der Masse nach Mannhaftigkeit der tiefsittliche Grundzug der Befreiungsbewegung des vierten Standes ist, das ist heute Erkenntnisgemeingut aller wahrhaft gebildeten und ideal gerichteten Kreise unsers Volkes. Zur tieferen Begründung unserer Darlegung vom Zusammenhang zwischen Kulturfortschritt und Lehrerbewegung sei es gestattet, noch Beleuchtungen dieser Sache von anderer Seite her anzuführen.

1. Nach einer Schilderung der Leibeigenschaft der Bauern in einem preußischen Landstrich zur Zeit des ersten Viertels des 18. Jahrhunderts besaß der Bauer nichts zu eigen. Was er hat, gehört dem Herrn. Der Herr kann ihn vom Gut verjagen oder versetzen. Die Mobilien gehören dem Herrn. Nach dem Sterbefall erbt der Herr. Die Frondienste der leibeigenen Bauern sind ungemessen und werden nach Gefallen des Herrn auferlegt. Die Person des Bauern gehört dem Herrn. Der Bauer darf nicht fortlaufen; läuft er weg, so wird er zurückgezwungen. Heiraten und Handwerklernen ist an den Willen des Herrn gebunden. Welch tiefer Respekt vor der Menschenwürde und welch offenen Sinn für den Segen der Freiheit liegt im Gegensatz zu solchen Zuständen in dem warmfühlenden Königswort, mit dem Friedrich Wilhelm I. am 22. März 1719 die Leibeigen-

schaft „aus landesväterlicher Vorsorge“ in Hinterpommern aufhob „in Erwägung, was es für eine edle Sache sei, sich statt der Leibeigenschaft der Freiheit rühmen und das Seinige desto besser genießen, sein Gewerbe und Wesen mit so viel mehr Begierde und Eifer als sein Eigenes betreiben und seines Hauses und Herdes, seiner Äcker und seines Eigentums, sowohl für sich als die Seinigen mehr auf gegenwärtige und künftige Zeiten gesichert ist, und daß es alsdann demselben unter Gottes Segen bei seinem Fleiße an gutem Wohlstande und seiner Konservation nicht ermangeln werde.“ Und als 1806 Preußen zusammenbrach, suchte man in der Bauernbefreiung die Kraft zu sammeln für die Befreiung des Vaterlandes. v. Hardenberg verlangte in einer Denkschrift an den König eine durchgreifende Neubildung, ausgehend von einer beherrschenden Idee. Diese Idee habe die Revolution geboren. Demokratische Grundsätze in der Monarchie würden Preußen die Überlegenheit zurückerobern.

2. Als man aber die großen Bauernbefreiungsreformen durchführte, vergaß man die Befreiung der Landarbeiter. Kammerrat Zimmermann trat schon 1819 dafür ein, daß man den Tagelöhner hätte Grundbesitz schenken sollen: „Es gibt unter selbigen viele Tausende, deren einziger Wunsch und größte Glückseligkeit der eigentümliche Besitz eines eigenen Hauses ist.“ Auch Herr v. Beckedorff klagt in einem Reisebericht über Schlesien, daß damals zwar ein Band gelöst worden sei „weil es den jetzt herrschenden Begriffen von Freiheit und Menschenwürde nicht mehr entsprach . . . aus dem früheren gutshörigen Dienstmann ist freilich ein selbständiger freier Mensch geworden, aber auch zugleich ein herren-, eigentum- und heimatloser Mietling.“ Diese Not der Leute ist die Ursache der heutigen ostelbischen „Leutenot“. Wie Professor Sering, ein anerkannter Kenner der östlichen Landverhältnisse, darlegt, geht durch die Arbeiterbevölkerung ein Zug nach erhöhter Selbständigkeit und Unabhängigkeit, eine Sehnsucht nach höherer gesellschaftlicher Stellung und Wertschätzung ihrer Persönlichkeit. „Es sind die Ideale der Freiheit und Menschenwürde, welche seit den Tagen der Renaissance zu einem Gemeingute der gebildeten Klassen geworden, im Laufe dieses Jahrhunderts bis in die untersten Schichten hindurchgesickert sind“ . . . . „Jener Drang, aufzusteigen und unabhängig zu werden, ist es, der die Arbeitsverfassung der östlichen Güter sprengt, der die Besten und Energischsten aus dem Lande treibt und

den Landdistrikten die Krüppel, die Greise, die Indolenten zurückläßt.“

3. Die ganze Bewegung des Proletariats zeigt deutlich die heiße Sehnsucht der Massen, aus dem Sumpfe leiblichen Elends, aus der Dämmerung geistiger Not, aus der Seelenqual drückender Abhängigkeit emporzustreben nach den lichten Höhen wirtschaftlicher und persönlicher Freiheit. Knapper, klarer und überzeugender kann der sittliche Grundzug der Arbeiterbewegung nicht geschildert werden, als das Professor Dr. Rudolf Sohm am 27. März 1896 in einer öffentlichen Versammlung in Leipzig tat: „Die Freiheit des Bürgers soll in Wahrheit allen Staatsangehörigen zu teil werden. Von vornherein ist sie den Kreisen der Besitzenden und Gebildeten zu gute gekommen. Sie soll hineingetragen werden auch in die Tiefen der Nation. Das ist unsere Aufgabe. An dieser Aufgabe hat die liberale Gesetzgebung des 19. Jahrhunderts bereits mit Erfolg gearbeitet. Sie hat dem deutschen Bauernstand die feudalen Lasten abgenommen, ihm freies Besitzrecht an seinem Gut gegeben, und Kraft, Gedeihen, Blühen des Bauerntums, namentlich im Westen und Süden Deutschlands, hängt wesentlich mit dieser liberalen Gesetzgebung zusammen, die dem Bauern die Freiheit des Bürgers gab. Aber einen Stand gibt es, dem die bürgerliche Freiheit nur erst in unvollkommenem Maße zuteil geworden, der darum noch nach Freiheit begehrt — und er soll und wird sie haben. Das ist der Arbeiterstand. Auch der freie Arbeiterstand ist durch die bürgerliche Gesetzgebung geschaffen worden. Freiheit, rechtliche Freiheit für jedermann, auch für den Arbeiter war ihre Losung. Der Arbeiterstand war in den früheren Jahrhunderten in einem privatem, persönlichem Abhängigkeitsverhältnisse. Der Arbeiterstand ist einstmal, im Altertume, in der Sklaverei geboren worden. Dann ist er im Mittelalter ein Höriger, Leibeigener, Knecht gewesen. Das ist alles, teils schon durch die frühere Entwicklung, teils durch die Gesetzgebung des 19. Jahrhunderts beseitigt worden. Das Rechtsverhältnis des Arbeiters zum Arbeitsherrn bestimmt sich jetzt durch den freien Arbeitsvertrag. Rechtlich steht der Arbeiter dem Arbeitgeber ebenbürtig gegenüber. Seine rechtliche Freiheit ist da. Aber die tatsächliche Freiheit ist ihm in der Hauptsache noch nicht geworden, und um seine tatsächliche Freiheit kämpft er heute... In dem Abschlusse des Arbeitsvertrages ist der einzelne Arbeiter tatsächlich unfrei. Seine Ware, die Arbeit, muß er an den Markt bringen, er kann sie nicht zurückhalten, er wolle denn Hunger sterben.

Friß Vogel oder stirb! Er muß auf die Arbeitsbedingungen des Unternehmers eingehen. Der einzelne Arbeiter ist außer stande, den freien Arbeitsvertrag zur Wahrheit zu machen. Die kapitalistische Ausbeutung des Arbeiterstandes, Kinderarbeit, Frauenarbeit, Überarbeit, und was dahin gehört, ist die praktische Folge. Der Arbeiterstand begehrt darum, daß ihm das wirklich wird, was das Gesetz ihm bereits zugesprochen hat. Die Bedingungen des Arbeitsvertrages: Arbeitszeit, Arbeitslohn und Arbeitsumstände, will er durch seinen Willen bei Abschluß des Arbeitsvertrags mit bestimmen. Das ist es, was er mit Recht begehrt: die bürgerliche Freiheit soll auch für ihn in Wahrheit vorhanden sein. Darum kämpft er heute, und darum soll er kämpfen! Und das Ziel seines Kampfes, die bürgerliche Freiheit, wird ihm auch zuteil werden, so gewiß der Satz gilt: Recht muß Recht bleiben." ... Teilnahme des Arbeiterstandes an der bürgerlichen Freiheit, so lautet die Losung der Zukunft. Und schon ist die Arbeiterbewegung in die Geschichte auch Deutschlands eingetreten, um den wahrhaft freien Arbeiter zu erzeugen."

4. Zum Entsetzen aller zielbewußten Anhänger des patriarchalischen Regiments und zum Erstaunen aller gedankenlosen Bürger hat in den letzten Jahren eine Bewegung eingesetzt, die doch naturgemäß nur eine rückständige sein kann: die Dienstbotenbewegung. Das Hausgesinde ist wohl die abhängigste Klasse. Die zu persönlichem Dienst Angestellten sind mehr als andere Arbeiter an den Willen des Herrn gebannt. Die Gesetzgebung hat sie bisher stiefmütterlich behandelt. Im Osten Preußens gilt noch die Gesindeordnung vom 8. November 1810, nach welcher die persönliche Ehre der Diener gesetzlich leichter einschätzbar ist als die der Herren. Dort hat die Herrschaft nicht nur das Züchtigungsrecht, § 78 der Ordnung sagt: „Ausdrücke und Handlungen, die zwischen anderen Personen als Zeichen der Geringschätzung anerkannt sind, begründen gegen die Herrschaft noch nicht die Vermutung, daß sie die Ehre des Gesindes habe kränken wollen." Wenn sich das Gesinde wider solche Herabdrückung der persönlichen Ehre wehrt, so geschieht das in dem anerkennenswerten Bestreben „nicht mehr gewissermaßen eine Mittelstufe zwischen Herr und Vieh bilden" zu wollen. Über „Dienstbotenbewegung und Gesinderecht" schreibt darum die Naumannsche „Hilfe" (1900 Nr. 15): „Das Gefühl für persönliche Freiheit und Würde ist jetzt in allen Kreisen der Bevölkerung so sehr entwickelt, daß jede Minderung

dieser Grundrechte, die nicht durch vernünftige und notwendige Gründe gerechtfertigt ist, als Kränkung und Unrecht empfunden wird. Der treibende Faktor bei allen sozialen Bewegungen ist ebenso sehr das Streben nach vermehrter persönlicher Wertschätzung und Freiheit, als das Streben nach Verbesserung der wirtschaftlichen Lage. Diese Erkenntnis trifft ganz besonders auf die in der letzten Zeit in Fluß gekommenen Dienstbotenbewegung. Zwar darf auch hier die Wichtigkeit der ökonomischen Interessen nicht verkannt werden, aber in erster Linie ist die Dienstbotenfrage keine Magenfrage, sondern eine ideale Frage: es handelt sich für das Gesinde zunächst darum, die persönliche Gleichstellung mit den anderen Staatsbürgern zu erobern und das in Recht und Sitte zu beseitigen, was ihm den Stempel einer minderen Klasse aufdrückt."

5. In der halbwüchsigen Jugend gärt und wogt es in unserer nach Auswirkung persönlicher Bewegungsfreiheit drängenden Zeit natürlicherweise mehr als in jenen vom Mondschein der Spießbürger-Romantik umwobenen Zeit, wo die gestrenge Polizei in väterlicher Bevormundung die ehrbarsten Vaterlandsfreunde und geduldigsten Steuerzahler beargwöhnte und meisterte. Engbrüstige Eiferer und handwerksmäßige Schwarzseher sehen in solchen Erscheinungen lediglich die Ausgeburten des satanischen Zeitgeistes und seiner Dienerin, der modernen Schule. Da ist es denn erfreulich, daß vorurteilsfreie und tieferblickende Geister unserer Zeit auch in der unruhigen Bewegung des Jungvolkes eine sittliche Grundrichtung erkennen. Auf dem XI. Evangelisch-sozialen Kongreß in Karlsruhe 1900 betonten die Referenten Professor Tröltsch-Karlsruhe und Professor Baumgarten-Kiel das berechtigte Ringen nach persönlicher Freiheit und die von dem ausdrücklichen Wohlwollen der Landesregierung begleitete Versammlung, die bekanntlich führende Persönlichkeiten unserer Nation zu ihren Gliedern zählt, beschloß folgende Meinungskundgabe: „Der Evangelisch-soziale Kongreß erblickt, im allgemeinen Anschluß an die Thesen der Referenten, in der Entfremdung der schulentlassenen männlichen Jugend gegenüber dem religiösen und sozialen Gemeinschaftsleben eine Erscheinung, die zum erheblichen Teil auf dem natürlichen Trieb der wachsenden Selbständigkeit und Gattungsbewußtsein der Jugend beruht, und darum zu pessimistischer Auffassung an sich keinen Anlaß gibt."

Diese breite Darlegung geschichtlicher Entwicklung wie die Beurteilung der geschichtlichen Bewegung durch berufene Beobachter

erschien nötig, um der Kennzeichnung der *Lehrerbewegung als eines Gliedes im Kulturfortschritt* eine unumstößliche Grundlage zu geben. Tatsächlich wird das Wesen und der Verlauf der Lehrerbewegung nicht nur von jenen Kreisen, die sich um die „Kreuzzeitung“, den „Reichsboten“, die „Germania“, den „Alten Glauben“, die „Allgemeine Evangelisch-Lutherische Kirchenzeitung“ u. s. w. herumkristallisieren, sondern nicht selten auch von Persönlichkeiten, die auf tiefere Kenntnis der Vergangenheit und der sittlichen Triebkräfte in der Volksentfaltung Anspruch machen, sowie von ganzen Schichten, die auf ihren „Liberalismus“ pochen, völlig verkannt. Es gibt auch Pastoren, welche die Bauernbefreiung lobpreisen, welche die Arbeiterbewegung zu verstehen suchen, die aber ihren Sinn verstocken, sobald auf Grund der gleichen Entwicklungsgrundsätze die Befreiung der Volksschullehrer ernstlich gefordert wird. Besonders stark ist diese Art der Beurteilung vertreten in der Juristenwelt und der Beamtenschaft des Staates; ihnen ist alles recht und schön, aber der Schulmeister soll unter der Vormundschaft der Geistlichen bleiben.

Die Aufwärtsentwicklung der Volksschullehrer ist eine Welle im Strom des Kulturfortschritts. Die Lehrerbewegung ist ein Glied in der Vorwärtsbewegung der Volksmassen.

Mit den gutsuntertänigen Dorfleuten des 18. Jahrhunderts lebte der Dorfschulmeister fast überall in Deutschland in schwerster Not des Leibes und der Seele. In den Provinzen der Rittergüter, wo der Bauer „verworren in sich, finster, unzufrieden, grob, knechtisch nur dem Vogt gehorchend, ein unglückliches Mittelding zwischen Lasttier und Mensch“ dahin lebte, stand die „Volksbildung“ bei den Herren nicht im Ansehen. Der Lehrer besorgte das Lehrgeschäft als gering bezahlten Nebenerwerb; außerdem war er ein Handwerker. Oder der Patronatsherr sah in der Stelle des Vorstehers nichts weiter „als eine Versorgungsanstalt für einen alten Bedienten oder auch für denjenigen, der sich entschließen konnte, die Kammerjungfer der gnädigen Frau, nach wiederholter Niederkunft von einem Bastard, zu ehelichen.“ Um die Wende des 18. und 19. Jahrhunderts schrieb ein Volksfreund von dem Dorfschulmeister: „Man spricht von ihm, als ob er der entbehrlichste, der niedrigste und weggeworfenste Mensch im ganzen Dorfe wäre. Sein elendes Leben mit 40 bis 50 Talern Gehalt ist die Ursache. Vor den Bauern muß er kriechen um das kleinste Geschenk. Wie oft ist er nicht der Hütmann, der Nachtwächter, der Diener vom ganzen Dorfe. Die Inspektoren und Pfarrer gehen mit

diesen Männern um, als wenn sie nicht ihre Mitarbeiter am Evangelium Jesu Christi wären, sondern ihre Bedienten. Einen Umgang fliehen sie, als ob sie sich damit erniedrigten."

Aus solchem Moraste mußte sich der Lehrerstand emporarbeiten. Durch die Schulgeschichte des ganzen 19. Jahrhunderts zieht sich darum der immer kräftiger einsetzende Befreiungskampf der Volksschullehrer. Es ist ein zähes Ringen nach wirtschaftlicher, geistiger und sittlicher Höherentwicklung, ein Ringen nach den Rechten, Freiheiten und Genüssen der gebildeten und besitzenden, der regierenden Gesellschaftsschichten, ein Ringen nach Mitbesitz, Mitrecht, Mitbildung und Mitregierung.

Lange hatten die einzelnen Lehrerpersönlichkeiten in dumpfe Selbstgenügsamkeit und im Gefühle der Ohnmacht das schwere Joch dahingeschleppt, bis endlich in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts, zuerst vereinzelt, dann lawinengleich anwachsend das Selbständigkeits- und Gemeinsamkeitsgefühl der Volksschullehrer erwachte. Das Standesgefühl schmiedete die Lehrerkörperschaften zusammen. Sofort griff auch die Reaktion ein, diesen unbequemen Selbständigkeitsgeist zu dämpfen. Mit Ruhestandsversetzung, Amtsentlassung und Freiheitsstrafen ging man vor. Und mit allerhand Mitteln der Verwaltung duckte man die freiheitlich denkenden Lehrerköpfe wieder unter den behördlichen Mantel der „natürlichen Autoritäten". Wider solche „Sozialistengesetz-Anschauungen" der Reaktion in den 30er und 40er Jahren schrieb der tapfere Volksmann Fritz Harkort: „Der Lehrerstand ist zum Bewußtsein seiner Wichtigkeit erwacht, er fühlt, daß viel mehr geleistet werden kann und muß, und hat den redlichen Willen, in echter Bildung aufwärts zu streben. Dagegen wird eine selbständige bürgerliche Stellung und Befreiung von drückenden Nahrungssorgen verlangt. Dazu sagen wir Amen und hoffen, daß die Morgenröte bereits den nahenden Tag der Erfüllung verkünde!" Dies Wort trifft den sittlichen Kern der Lehrerbewegung wie aller Aufwärtsentwicklung der unteren Schichten. Und die Sehnsucht nach Befreiung aus unwürdiger Lage und der mannhafte Zug nach Selbständigkeit führte im 19. Jahrhundert von Sieg zu Sieg.*)

*) Man vergleiche die geschichtliche Darstellung der Selbständigkeitsbewegung in des Verfassers Schrift: „Die Befreiung der Volksschullehrer aus der geistlichen Herrschaft." 2. stark vermehrte und verbesserte Auflage. Berlin-Schöneberg. 1903. (50 Pf.)

Ins Auge springt da zunächt ein hartnäckiger Lohnkampf, den die Lehrer kämpften, um aus den Banden leiblicher Not zu einer einigermaßen gesicherten wirtschaftlichen Unabhängigkeit zu kommen. Gerade der harte Zwang, den die kärgliche Berufsbesoldung auf die innere und äußere Haltung der Lehrer ausüben mußte, spornte zum Befreiungskampf an. Der private Frondienst im Solde der Dorfmagnaten und das Abhängigsein von hunderterlei Erwerbsquellchen mußte bitter empfunden werden. Der berechtigte Drang der Proletarier nach Eigenem, nach Besitz und Wohlstand, wie ihn der Königsbrief von 1719 als eine „edle Sache“ preist und der sich als Sehnsuchtskern auch in der Bewegung der Land- und Fabrikarbeiter hervorhebt, fand sein Entgegenkommen in dem fürsorgenden Sinne der Regierungen und Gemeinden. Wo aber der Opfersinn weniger freigiebig Gaben spendet, da setzte die nachdrückliche Lohnbewegung ein, die ein Zugeständnis nach dem anderen abrang.

Das Emporstreben aus den Niederungen des Dienstsverhältnisses, das von Willkür und Gnade regiert wird, aus den Zuständen der Rechtsverkümmerung und Rechtsunsicherheit zu der gesetzlichen Festlegung der persönlichen Rechte und Pflichten, und das Streben nach Erweiterung dieser Rechte und rechtlicher Gleichstellung mit höheren Beamtenschichten ist das andere Kennzeichen der Lehrerbewegung.

Der Bildungshunger der Volksschullehrer, der als naturgesetzliche Begleiterscheinung bei allen zielbewußt vorwärtsstrebenden Ständen sich finden muß, ist wiederum ein Charakteristikum des Befreiungszuges. Bildung macht frei! Es liegt ein tiefer Sinn in diesem Schlagwort. Die Arbeiterbewegung und die Lehrerbewegung haben das Bildungsbedürfnis ihrer Glieder kräftig gefördert.

Ein hervorstechendes Merkmal aller Aufwärtsentfaltung ist endlich der unauslöschliche Drang nach Mitregierung. In ihm offenbart sich das Gefühl der eignen Würde, das Bewußtsein eigner Reife, das Verlangen nach Selbstbestimmung. Darum mußte sich im Lehrerstand im Verlaufe der Höherentwicklung das gesunde Ehrgefühl aufbäumen gegen persönliche Dienstleistungen, die mit dem eigentlichen Berufe in keinem Zusammenhang standen und die der untergeordnetste Dorfbewohner ebenso gut verrichten konnte, wie sie der Küsterdienst verlangte. Darum mußten die Lehrer als Männer die Mitverwaltung der Berufsangelegenheiten im Ortsschulvorstand sich erkämpfen. Darum müssen die Lehrer die Fremdherrschaft durch einen andern Stand ablehnen. Sie müssen sich aus männlichem Berufsgefühl aufbäumen gegen die geistliche Bevormundung, die noch aus der Zeit der tiefsten

Erniedrigung ihres Standes stammt und die zu einem unsittlichen Verhältnis und Fortschrittshemmschuh sich entwickelt hat. Der Gedanke der beruflichen Selbstverwaltung, das ist der Königsgedanke der Lehrerbewegung. Er wird seinen Siegeslauf vollenden und ob gleich „noch die Raben herfliegen um den Berg“.

Das 19. Jahrhundert hat den Volksschullehrerstand ein gutes Stück vorwärts gebracht. Aber in vielen Dingen noch fühlen die Lehrer die Rückständigkeit der Verhältnisse. Zwischen Streben und Erfolg ist oft eine weite Bahn. Namentlich auf dem Gebiete der Lehrerbildung gähnt ein tiefer Spalt zwischen dem Ideale, das zu einem Segen im Volke sich ausleben würde, und der Wirklichkeit. Und darum hat die Lehrerbewegung eingesetzt, um dem Stande die Bildungsanstalten des Bürgertums: die Mittelschule und Hochschule zu erkämpfen. Rückständigkeit macht sich besonders in einzelnen Landesteilen geltend. Man vergleiche Mecklenburg mit Sachsen! Überall aber ist Leben und Kraft und Bewegung, ein Zeichen von Gesundheit, eine Gewähr für die Erreichung hoher Ziele.

Die Lehrerbewegung ist eine unerschrocken vorwärtsstrebende, denn es sind in ihr, gleichwie in dem Empordrängen anderer Volksschichten, dieselben tiefsittlichen Triebkräfte lebendig. Das Wesen und der Verlauf aller dieser Standesentwicklungen ist von überraschender Ähnlichkeit: Es ist die tiefe Sehnsucht nach Höherwertung des Einzelnen und das Verlangen nach Wertschätzung auch des Letzten im Volke, es ist das Gefühl für persönliche Würde, das Streben nach persönlicher Freiheit, der Zug nach Selbständigkeit, nach Selbstverantwortung, nach Vermehrung der Pflichten, es ist das Ringen nach höherer gesellschaftlicher Stellung, nach rechtlicher Gleichstellung.

Die Emporentwicklung der Massen und ihrer Lehrer bedeutet eine Erhöhung und Veredlung der Seelenwerte und Seelenkräfte des Volkes. Sie stärkt die Nation in den Wurzeln ihrer Kraft. Sie muß in ihrem innersten Wesen eine von Gott gewollte sein.

Und trotz alledem stemmt sich der Selbständigkeitsbewegung des Lehrerstandes noch immer Verständnislosigkeit und hartnäckiger Widerwille entgegen gerade bei den Sittlichkeitswächtern und Erbpächtern der korrekten Frömmigkeit! Vor allem verhalten sich noch kirchliche und staatliche Organe ablehnend. Will man den Lehrern verweigern, was man gegenüber den Bauern als eine Großtat der Vergangenheit verherrlicht, die Selbstverwaltung? Will man den Lehrern nicht geben, was die Gesetzgebung mehr und mehr den

Industriearbeitern zubilligt, die Mitregierung im Lebensberuf? Will man bei den Lehrern nicht anerkennen, was man bei den Landarbeitern erfreulich findet, das Gefühl für persönliche Ehre und Freiheit? Will man den Lehrern verdenken, daß sie gleich dem Gesinde sich aus unwürdigen Vormundschaftsfesseln lösen möchten und ihren geistlichen Herren rechtlich gleichgestellt werden möchten? Will man den Selbständigkeitstrieb bei den Lehrern nicht naturnotwendige, gottgewollte Ordnung einsehen, wenn man selbst bei schulentwachsenen Jünglingen seine Berechtigung zugibt?

Die Geschichte wird über all diesen Widerstand hinwegschreiten.

Der natürlichste Bundesgenosse in dieser unaufhaltsamen Befreiungsbewegung ist der Staat. Der Staat — das ist nicht etwa eine allmächtige Beamtenkaste im Dienste herrschender Klassen. Der Staat — das ist das Werkzeug des Volkskörpers, der Beauftragte des Volkswillens, der verantwortliche Geschäftsträger der Nation im Kampf ums Dasein. Sobald im Verlauf der geschichtlichen Entwicklung die Not der Zeit eine unabweisbare Forderung gebiert, die der Erhöhung der Volkskraft dient, muß der Staat um der Gerechtigkeit und der Selbsterhaltung der Gesamtheit willen sich auf die Seite der zukunfttragenden Bewegung stellen. Der Staat bedarf der Selbständigkeit der breiten Volksmassen und er braucht die innere Teilnahme derselben an seinen Aufgaben, um lebendige Kräfte zu vervielfältigen, alles zu dem Zweck, mit solcher erhöhten Kraft die Zwecke der Nation im Völkerleben durchzusetzen. Das beweist die Anpassung des Staates an die Bewegung aller Emporstrebenden im Verlaufe einer tausendjährigen Volksgeschichte. Hat auch öfters die schwere Not ihn zur Anerkennung der Rechte der Mitherrschaftbegehrenden gezwungen — es geschah, weil es geschehen mußte um des Ganzen willen. Und Aristokraten, fernblickende, geniale Staatslenker sind es gewesen, die jedesmal im Gegensatz zu dem Instinkte und den Interessen der Privilegierten im Staatsleben Raum schufen für die Emporentwicklung der unteren Schichten. Freiherr von Stein war ein Führer in der Bauernbefreiung. Monarchen und ihre Minister riefen den Bürger zur Mitverwaltung in die Staatsleitung. Von Herzog Ernst von Gotha an haben Fürsten durch ernste Sorge für die Volkserziehung die Lehrerbewegung gefördert. Ein Kaiser und sein Kanzler haben durch die Sozialgesetzgebung im deutschen Reich bahnbrechend vor aller Welt das Recht der Arbeiterbewegung anerkannt und sie in den Organismus des Staates geleitet.

Der Staat hat die Volksschullehrerbefreiung begonnen zu einer

Zeit, wo die einzelnen Unterrichtsbesorger, noch ohne Fühlung miteinander, in dumpfer Sehnsucht nach einem besseren Sein dahin lebten. Der Staat ganz allein war es, der aus dem Unterrichtsgewerbe im Privatbetrieb einen selbständigen, staatlich gegründeten und gehegten Lebensberuf schuf. Der Staat war es, der diesen Beruf aus der Enge und Abhängigkeit gemeindlicher Verhältnisse, oft genug gegen den Willen der kleinen Schulherren, der Geistlichen, Dorfschulzen und Patrone, zu einem angesehenen Dienste an der Volksgemeinschaft wandelte. Der Staat war gezwungen das zu tun, wollte er neben der Gleichheit vor dem Gesetz und neben der Gleichheit im Waffendienst auch das Geistesleben im Volke ausgleichen und eine Gemeinsamkeit der Empfindungen und Anschauungen, eine höhere Form des Gemeinsamkeitsbewußtseins, ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl schaffen. So wurde der Staat um der Selbsterhaltung der Nation willen der Schöpfer des Lehrerstandes. Der vom Staate zielbewußt einer höheren Entwicklung entgegengeführte Lehrerstand kam dann zum Bewußtsein seines Wertes und seiner Würde und von da an wuchs die Selbständigkeitsbewegung der Volksschullehrer mit Naturgewalt von innen heraus.

Der höher gebildete Lehrerstand war auch befähigt, auf die Bildung der Volksmassen tieferen und nachhaltigen Einfluß zu gewinnen. Volksbildung aber erhöht die Kritikfähigkeit der Massen. Neben andern hervorragenden Volksbildungsfaktoren, neben der Presse, der Lektüre, dem Militär, den öffentlichen Rechten, der politischen Organisation u. a. m. hat auch die Volksschule dazu beigetragen, die Empfindung des Volkes für Freiheit und Menschenwürde zu verfeinern und so innere und äußere Not fühlbarer zu machen. So hat die vom Staate organisierte Schule nicht nur an der Veredlung des sittlichen Empfindens im Volke gearbeitet, sondern auch die Fähigkeit gesteigert, die Staatseinrichtungen und gesellschaftlichen Zustände selbständig zu beurteilen. Daß aus dieser Betrachtung mehrfach Unzufriedenheit erwuchs, liegt in der Natur der Sache. Unzufriedenheit in bedrängter Lage ist der beste Hebel für den Fortschritt. Tatsächlich wird überall bei steigender Volksbildung die lastende Not immer unerträglicher gefunden. Gerade dieser ungestüme Drang nach Besserung der Lage wurde der Ansporn zu Neuorganisationen im Staate, die des Volkslebens innere und äußere Kraft mehren. Jede Höherentwicklung der unteren Klassen, jede Höherwertung auch des letzten im Volke, jeder steigende Respekt vor jenen 95 Prozent unseres Volkes, die ihre ausschließliche Schulbildung in der Volks-

schule holen, muss aber auch notgedrungen die Hochachtung vor dieser Bildungsveranstaltung selbst mehren.

So sind Volksschulbewegung und Volksmassenbewegung ineinander verflochten; die eine gereicht der andern zur Förderung. Und inmitten der fortschrittsfreudigen Strömungen steht der Staat als Sachwalter der Gerechtigkeit und Förderer der Aufwärtsentwicklung im Dienste der Nation.

(Schluß folgt.)

Umschau.

Berlin, den 26. Dezember 1902.

Um mich herum ist Weihnacht. Über, unter und neben mir probiert die lungenkräftige Jugend ihre neuen Radauinstrumente. Eigentlich möchte ich ihr helfen. Es geht doch nichts über die Weihnachtsfreude der Unmündigen. Was ist dagegen alle Festfreude der Erwachsenen! Nichts. Wir können nicht mehr vergessen, was war, und sind nicht im stande, das Sinnen darüber zu unterlassen, was sein wird. Der nervöse Kulturmensch hat keine Gegenwart, er besteht nur aus Vergangenheit und Zukunft. Das was uns z. B. bei Goethe so entzückt, die volle Hingabe an den Zauber des Schönen, wer kennt dieses selige Gefühl noch? Die großen Kinder sind ausgestorben. Vergessen erkauft sich der moderne Mensch nur noch auf Augenblicke in betäubenden Genüssen.

Soll aber die Menschheit ihre Kraft voll entfalten, so muß sie wieder lernen, in reinem Lebensgenuß Leib und Seele sich gesund zu baden, im schönen Ebenmaß die Kräfte zu betätigen. Der Mensch ist nicht nur Gehirn oder nur Muskelkraft. Je mehr die Berufsarbeit sich auf ein Organ konzentriert, um so mehr müssen andere Anlagen im freien Spiel sich betätigen. Auch in der Jugenderziehung ist jede Einseitigkeit vom Übel. Den künftigen Denker und Gelehrten erzieht man nicht dadurch für seine Aufgabe, daß man nur sein Gehirn martert. Alles menschlich Große und Schöne muß der Jugend gegenübergestellt werden. Nicht alle können alles ergreifen, aber alles soll, in ungleichem Grade freilich, auf sie einwirken und jede schlummernde Kraft anregen, bis Geist und Körper in einem Stadium vorgeschrittener Entwicklung energisch nach der ihnen naturgemässen Richtung sich wenden und nun auch das Besondere, das vom Leben verlangt wird, hervorbringen.

Aber es scheint das Verhängnis der menschlichen Kultur zu sein, daß sie nur in einseitigen Strömungen ihre volle Kraft entfalten kann. In Kunst und Dichtung löst ein Extrem das andere ab, in der Wissenschaft und im praktischen Leben nicht minder. Das Ganze der Dinge vermögen nur wenige zu erfassen, und wenn es ihnen möglich ist, so verfliegt dabei die Begeisterung, die immer den starken Licht- und Schatteneffekten anhaftet.

* *
*

29. Dezember 1902.

Inzwischen hat der zweite preußische Lehrertag stattgefunden. Nur ungern habe ich diesmal ein Mandat als Delegierter des Berliner Lehrervereins angenommen. Die Weihnachtstage sollten der Familie nicht gekürzt werden. Anderseits mochte ich auch in Magdeburg nicht fehlen. Man sagte mir, die Landlehrer seien rebellisch geworden, und es könne möglicherweise auf dem Lehrertage der Grund zu dauernden, unheilvollen Zwistigkeiten gelegt werden. Bei „Revolutionen“ muß man bekanntlich immer nach den Ursachen fragen, wenn man sie verstehen will, denn leichtfertige Friedensstörer sind selten, und noch seltener finden sie größeren Anhang. Dagegen ist es nicht schwer, für eine gerechte Forderung eine Anzahl begeisterter Vertreter zu finden, besonders dann, wenn's das eigene Fleisch und Blut betrifft. Leicht treten dann auch Persönlichkeiten auf, die mit dem Kopfe gegen die Wand oder gegen andere Köpfe anstürmen, trotzdem sie wissen sollten, daß der eigene Kopf dabei mindestens ebenso sehr Gefahr läuft zerstoßen zu werden, als der des Widerparts. Seit langem habe ich die Landlehrerfrage aufmerksam verfolgt, und ich glaube zu wissen, daß die Überzeugung, dem Landlehrer werde durch die Rückständigkeit seiner Besoldung ein schreiendes Unrecht zugefügt, allmählich immer weitere Kreise ergriffen hat. Wüßte man nur einen gangbaren, wenn auch immerhin beschwerlichen Weg, dem Übel abzuhelfen, so würde sich die anschwellende Bewegung in Denkschriften, Petitionen, Deputationen u. s. w. Bahn brechen. Aber so weit ist man leider noch nicht. Man fühlt des Übels ganze Größe, aber man sieht keinen Weg zur Abhilfe. Regierung und Volksvertretung berufen sich auf die Millionen, die das Besoldungsgesetz erfordert hat, und meinen, nun müsse ja alles in schönster Ordnung sein, auch auf dem Lande, da hier die durch das Gesetz bewirkten Änderungen am einschneidendsten waren. Selbst in einem Teile der Lehrerschaft ist man sich über die Konsequenzen der Landlehrerwünsche noch nicht genügend klar und steht den Gleichheitsbestrebungen unschlüssig gegenüber.

Wenn ein Stück praktischer Arbeit geleistet werden soll, so müssen die Leidenschaften schweigen und der Kopf die Sache ruhig und klar überdenken können. Das ist auch in der Landlehrerfrage nötig. Die Landlehrer müssen zunächst die Überzeugung gewinnen, daß ihre Forderung, den Lehrern in den Städten gleichgestellt zu werden, bei den eigenen Kollegen einem Widerspruche nicht begegnet. In welcher Weise, bezw. mit welchen Einschränkungen die Gleichstellung erfolgen soll, ist eine weitere Frage. Darüber aber darf kein Zweifel herrschen, daß die Berufsarbeit des Lehrers im Strand- und Heidedorfe denselben Wert hat wie in der Großstadt, und daß dem Manne, der sie leistet, eine wenigstens relativ gleiche Entlohnung gebührt. Wird dem einen ein Gehalt gezahlt, bei dem er seinem Berufe leben kann, so darf dem andern nicht zugemutet werden, sich als Landwirt im Nebenamte einen wesentlichen Teil des zu einer entsprechenden Lebensführung Notwendigen zu erwerben. Sicherlich bestehen in den Lebens- und Teuerungsverhältnissen Unterschiede, aber sie sind schwer festzustellen, und es erscheint nach dem Vorbilde der Beamtenbesoldung zweckmäßig, die eigentlichen Gehälter im wesentlichen gleich zu bemessen und den Unterschieden durch Wohnungsgelder und Teuerungszulagen zu begegnen.

Auf welchem Wege aber soll dieser Ausgleich herbeigeführt

werden? Durch Gesetz? Dann müßte der Staat die Gehälter aller Lehrer auf die Beträge, die in den größeren Städten gezahlt werden, erhöhen, entweder aus eignen Mitteln oder durch gesetzliche Verpflichtung der Gemeinden. Beides ist undenkbar. Wer den preußischen Landtag kennt, gibt sich derartigen Illusionen nicht hin; selbst dann würde niemand so Unerhörtes hoffen, wenn die Regierung zu einer entsprechenden Vorlage geneigt wäre. Eine Regulierung auf einem niederen Niveau, sagen wir mit einem überall gleichen Gehalt von 1350 bis 2700 Mark, die finanziell nicht bedeutende Mehraufwendungen erfordern würde, könnte ebenfalls nicht in Frage kommen: der preußische Landtag stimmt der dadurch bewirkten Verstaatlichung der Volksschule sicherlich nicht zu, und diejenigen Lehrer, die heute höhere Gehalte haben, würden diese Gleichstellung wahrscheinlich so entschieden wie nur möglich bekämpfen, denn wenn ihnen persönlich auch nichts von dem einmal Zugesicherten genommen werden könnte, so würden sie doch damit jede Aussicht auf Besserstellung verlieren, und die später ins Amt Kommenden würden niedrigere Gehälter beziehen.

Ein ähnlicher Fall, der zu denken gibt, liegt in Baden tatsächlich vor. Im Gegensatz zu Preußen hat Baden gegenwärtig eine Stadtlehrerfrage. In einer in der Vorbereitung befindlichen, in den Zeitungen aber bereits mitgeteilten Denkschrift wird u. a. ausgeführt: Unter dem bis zum Jahre 1892 bestehenden Ortsklassensystem waren die Gehälter der Lehrer in Städten mit Städteordnung auf 2000 Mark Mindestgehalt und 3000 Mark Höchstgehalt gesetzlich normiert. Durch das neue Schulgesetz vom 13. Mai 1892 wurde das Ortsklassensystem aufgehoben und für alle Lehrer des Landes das gleiche Gehalt, nämlich 1100 bis 2000 Mark ausschließlich Wohnung bezw. Wohnungsgeldentschädigung festgesetzt. Es erhielten die städtischen Hauptlehrer seit 1892 gesetzlich garantierte Gehalte, welche im Minimum nur 1450 und im Maximum 2350 Mark (das Wohnungsgeld inbegriffen) betrugen, Es liegt somit hier der eigentümliche Fall vor, daß die gesetzlich gewährleisteten Diensteinkommen der Stadtlehrer seit 1892 im Minimum 550 und im Maximum 650 Mark niedriger sind, als vor Inkrafttreten des neuen Schulgesetzes im Jahre 1892. Der Nachteil dieses Gesetzes für die Stadtlehrer zeigt sich auch bei Bemessung der Ruhe- und Versorgungsgehalte der Lehrer und ihrer Relikten. Während früher 2000 bezw. 3000 Mark bei der Berechnung der Pensionen und Hinterbliebenenversorgung zu Grunde gelegt wurden, gelten heute nur die gesetzlichen Sätze von 1450 bezw. 2350 Mark. In richtiger Erkenntnis der gänzlich ungenügenden Gehälter ihrer Lehrer haben die Stadtverwaltungen freiwillig aus eignen Mitteln die Bezüge erhöht; auch die Ruhe- und Versorgungsgehälter wurden von einzelnen Städten hinaufgesetzt, indem letztere zu den staatlichen Ruhe- und Versorgungsgehälter noch Zuschüsse leisten; aber während Bruchsal, Lahr und Pforzheim überhaupt keine Zuschüsse gewähren, geben nur zwei Städte (Freiburg und Karlsruhe) solche ohne Beitragsleistung; die vier übrigen Städte erheben einen jährlichen Beitrag.

In Preußen kann gar kein Streit darüber sein, daß die Gleichstellung nur dadurch bewirkt werden kann, daß man die untere Sohle immer höher hebt, d. h. die Mindestgehälter im Gesetz erhöht und durch Aufbesserungen im einzelnen, d. h. auf dem bisherigen Wege, nachhilft. Daß dabei

das Terrain nicht sogleich so eben wird, wie die ungarische Pußta, tut nichts, wenn nur die Besserung eine allgemeine und auf den unteren Stufen eine besonders kräftige ist.

Der leidenschaftliche Kampf um ein weit hinaus liegendes Ziel hat selbstverständlich auch so manchen Gleichheitsfanatiker großgezogen, dem es nicht so sehr auf die Besserstellung als auf die Gleichstellung ankommt. So ist z. B. in einem Flugblatt des Lehrervereins Magdeburg Umgegend der eigentümliche Satz enthalten: „Wenn der Geschäftsführende Ausschuß den geringen Satz (1200 Mark) vorschlägt, um nachgerade einen Ausgleich herbeizuführen, so befindet er sich im Irrtum, denn die besser besoldeten Orte würden bis zur nächsten Revision wieder gestiegen sein.“ Das sieht doch beinahe so aus, als wenn man den vorgeschrittenen Orten derartige Schlechtigkeiten ernstlich verübeln möchte. Das ist verkehrt. Man soll sich die Gipfel ruhig gefallen lassen, um so augenscheinlicher wird es, daß die tiefen Abgründe ein Unrecht sind, wie anderseits jedes Emporheben der Mindestsätze den darüber hinausgehenden Orten einige Chancen gibt, ebenfalls etwas höher hinaufzurücken. Die Interessen sind in dieser Hinsicht so sehr dieselben, daß das Wachstum an der einen Stelle zugleich ein Vorteil für alle andern ist.

Die Beschlüsse des zweiten preußischen Lehrertages tragen einer ruhigen Beurteilung der Tatsachen in jeder Beziehung Rechnung. Sie sollen eine doppelte Aufgabe erfüllen. Zunächst sollen sie möglichst prägnant und für jedermann einleuchtend ausdrücken, welche Beträge zeitgemäße Lehrergehälter aufweisen müssten. Das geschieht in dem Satze: „Der zweite preußische Lehrertag bezeichnet die Gehaltsbeträge, die zur Zeit den Volksschullehrern in den größten Städten des Staates gezahlt werden, bezw. die Beträge, die durch den Normaletat für die höheren Lehranstalten für die Vorschullehrer festgesetzt sind, als für alle Volksschullehrer des Staates notwendig, um eine gedeihliche Amtsführung zu sichern und dem Lehrerstande Kräfte zuzuführen, die den hohen Aufgaben der Volksbildung in vollem Umfange gewachsen sind.“ Sodann kam es darauf an, Forderungen aufzustellen, deren Erfüllung schon in nächster Zeit erwartet werden darf. Der Geschäftsführende Ausschuß verlangte ein Grundgehalt von 1200 Mark und neunmal 150 Mark Alterszulage. Die Versammlung stimmte für ein um 150 Mark höheres Grundgehalt. Bei Erfüllung dieser Forderung würden die Mindestbeträge der Lehrerbesoldung dieselben Ziffern erreichen, wie die Gehälter der am schlechtesten gestellten mittleren Beamten. Eine Unbescheidenheit wird darin also wohl niemand finden. Für Lehrer im Alter von 21 bis 25 Jahren werden damit 1080 Mark und von da ab 1350, von drei zu drei Jahren um 150 Mark steigend bis auf 2700 Mark mindestens verlangt. Und doch wird's denen, die zu entscheiden haben, zu viel sein. In manchen Köpfen spukt noch das Bild des Dorfschulmeisters aus der ersten Hälfte und der Mitte des 19. Jahrhunderts, der im wesentlichen mit Naturalien und Schulgeldern entlohnt wurde und, auf seine Gehaltserträge angewiesen, nicht daran denken durfte, für sich und die Seinen mehr vom Leben zu genießen, als zur dringendsten Notdurft gehört. Diese Vorstellung veranlaßt leider auch Billigdenkende, dem Lehrer zu verweigern, was Gleichstehenden anstandslos gewährt wird.

Hierzu kommt, daß die Hebung des Lehrerstandes eine Hebung der Volksschule bedeutet, und diese geistig und politisch mündige Staatsbürger schafft,

die nicht mehr ohne weiteres nach der Pfeife ihrer „natürlichen Autoritäten“ tanzen, und ferner, daß erhöhte Leistungen der arbeitenden Klassen auch erhöhte materielle und rechtliche Ansprüche wachrufen. Dies Ergebnis ist der große Stein des Anstoßes, an dem gewisse Parteien und Gesellschaftsschichten nicht vorüberkommen.

Das interessanteste Beispiel für diese Tatsache bietet seit Jahren Bayern. Der Klerus, der sich dort mit der Zentrumspartei fast noch mehr als anderswo identifiziert, kann es dem Lehrerstande nicht verzeihen, daß er eigene Wege geht. Neue Nahrung hat der Streit durch die Vorgänge bei der Beratung des Schulbedarfsgesetzes und durch den Anschluß des bayrischen Volksschullehrervereins an den „gemischten protestantisch-atheistischen Deutschen Lehrerverein“ erhalten. Die bayrischen Lehrer können sich indessen damit trösten, daß es ihnen nicht allein so geht. Der kath. Gelehrte Professor Dr. Güttler führte auf der Versammlung der „Freunde der Zeitschrift: Das XX. Jahrhundert“ aus: „Jetzt sei es so weit, daß es heiße: Wer nicht beim Zentrum ist, der ist kein guter Katholik, wer kein guter Katholik ist, der ist kein guter Christ. Alles wird durch diese Partei und ihre Presse in den Schmutz hinabgezogen. Es wird bald heißen: Wer nicht Abonnent dieses oder jenes Zentrumblattes ist, der kommt nicht in den Himmel. Wir müssen uns gegen diese unerhörte Tyrannei auflehnen. . . . .“ Daß die Auflehnung gegen die Zentrumstyrannei aus gebildeten katholischen Kreisen heraus erfolgt, ist von der größten Bedeutung. Mit beispielloser Raffiniertheit versuchen gewisse Politiker die Sachlage dadurch zu verschleiern, daß sie aus politischen und kirchlichen Parteigegensätzen konfessionelle Differenzen machen, die tatsächlich gar nicht vorhanden sind, wenn sie nicht durch Hetzereien und Taktlosigkeiten wachgerufen werden. In Deutschland kann der fromme Katholik inmitten einer rein protestantischen Bevölkerung, und ebenso der Protestant unter Katholiken leben; niemandem wird es einfallen, ihn seines Glaubens wegen anders zu behandeln, als einen Glaubensgenossen. Nur wo politische und kirchliche Industrieritter ihr Wesen treiben und ihr Christentum in die Praxis übersetzen, da erwachen rohe Instinkte, die man Jahrhunderte lang ausgestorben wähnte. Die bayrischen Zentrumsleute werden dadurch gewiß nicht besser, daß sie ihre konfessionelle Befangenheit auch noch mit einem wenig angenehmen Partikularismus paaren. Man zuckt förmlich zusammen, wenn man in ernst scheinenden politischen Ausführungen von „nordischen Fremdlingen“ liest (so im Bayerischen Kurier vom 7/8. 12. d. J.). Das sind die patriotischen Volkserzieher, die nach eigenem, oft abgelegtem Zeugnis allein des Reiches und Volkes Zukunft sicherzustellen vermögen!

Auch das Ausland hat seine Schmerzen auf dem Schulgebiete. Unsere Vettern jenseit des Kanals zumal sind jetzt in dieser Beziehung bekanntlich nicht besser sondern eher noch übler daran als wir selbst. Eine staatliche Volksschule existiert in England erst seit dem Jahre 1870. Bis dahin gab es nur „Voluntary Schools“ (freiwillige Schulen), die von kirchlichen Gemeinschaften, Vereinen u. s. w. errichtet und erhalten wurden und zum größten Teil völlig unter dem Einflusse der Geistlichkeit standen. Durch die „Elementary Education Act“ vom Jahre 1870 wurde das Schulwesen neu geordnet. Das Land wurde in Schulbezirke eingeteilt und in diesen Schulverwaltungsbehörden (School Boards) errichtet, die von allen kommunalsteuerpflichtigen männlichen und weiblichen

Einwohnern erwählt werden und bei denen oft auch Frauen Mitglieder sind. Die diesen von den Lokalbehörden völlig unabhängigen School Boards unterstehenden Volksschulen (Board Schools) standen allen Konfessionen offen. Der Religionsunterricht wurde außerhalb der Schule von Lehrern oder Geistlichen der verschiedenen Konfessionen erteilt. Mit dieser Einrichtung waren die „Nonkonformisten" (die mit der anglikanischen Kirche nicht Übereinstimmenden) völlig einverstanden, den Anglikanern und Katholiken aber waren diese „gottlosen" Board Schools von jeher ein Dorn im Auge. Sie führten deswegen neben den staatlichen Schulen ihre konfessionellen Schulen aus privaten Beiträgen fort; diese konnten aber im Laufe der Jahre nur schwer mit den ersteren konkurrieren und wären wahrscheinlich vollständig zugrunde gegangen, wenn ihnen die konservative Regierung im Jahre 1893 nicht einen Staatszuschuß bewilligt hätte. In den letzten Wochen des alten Jahres ist nun nach langen Kämpfen ein neues Schulgesetz zustande gekommen, das den Anglikanern die große Genugtuung gewährt, daß die ihnen so verhaßten School Boards abgeschafft und sämtliche Schulen den Kommunalbehörden, d. h. den Stadt- und Grafschaftsräten, direkt unterstellt werden. Die Kommunalbehörden sollen in Zukunft nicht nur über die öffentlichen, sondern auch über die „Voluntary Schools", die konfessionellen Schulen, ein Aufsichtsrecht haben; dagegen sollen die letzteren jetzt auch zum größten Teil aus öffentlichen Geldern erhalten werden. Das Aufsichtsrecht der Lokalbehörden über diese letzteren Schulen ist aber nur ein beschränktes, da in dem sie leitenden Kollegium neben vier Kirchenräten nur zwei Mitglieder der Kommunalbehörden zugelassen werden sollen, während die für die konfessionslosen Volksschulen bestimmten leitenden Kollegien zu zwei Dritteln aus Erwählten des Stadtrates und zu einem Drittel aus Erwählten der Bevölkerung bestehen sollen. Die Liberalen haben das Gesetz aufs heftigste bekämpft, weil man die staatlichen konfessionslosen Volksschulen, die bisher unter der Aufsicht einer sachverständigen und völlig unabhängigen Schulverwaltungsbehörde standen, jetzt den Stadt- und Grafschaftsräten untergeordnet, die für ihre Unabhängigkeit in kirchlicher Hinsicht keine genügenden Garantien bieten. Man befürchtet auf liberaler Seite vielmehr, daß namentlich in den ländlichen Bezirken die Geistlichkeit in hohem Grade ihren Einfluß auf die Lokalverwaltung ausüben könnte und dadurch die konfessionellen Schulen dort nach und nach das Übergewicht erlangen möchten. Anderseits beklagen sich die Nonkonformisten darüber, daß die Steuerzahler jetzt die Voluntary Schools, in denen nahezu 3 Millionen Kinder unterrichtet werden und die zum größten Teil von der anglikanischen Staatskirche abhängen, mit ihren Mitteln unterhalten sollen, ohne doch imstande zu sein, über die Schulen eine genügende Aufsicht ausüben zu können.

In Frankreich geht die Gesetzgebung den entgegengesetzten Weg. Die Regierung ist entschlossen, mit der Staatsschule Ernst zu machen, und sowohl auf dem Gebiete des höheren wie des niederen Schulwesens die Privilegien der Kirche zu beseitigen. Die Vorgänge sind so allgemein bekannt, daß eine ausführlichere Darstellung sich erübrigt. Wird aber die große Operation gelingen? Vielleicht, vielleicht auch nicht. Uns Deutschen erscheint, wenn wir die Westgrenze des Reiches überschreiten, so manches höchst sonderbar, am wunderbarsten aber die Macht des Klerus in einem Staate, der seit mehr als hundert Jahren die Geistlichen aus der Staatskasse besoldet. Die

Republik hat auf dem Unterrichtsgebiete vieles geleistet, noch mehr aber vielleicht versäumt, und sie hat außerdem die Folgen der Versäumnisse, die zum Teil sehr weit zurück liegen, zu tragen.

Mit dem Erlaß von guten Gesetzen allein ist es ja niemals getan. Die Intentionen der höheren Gesellschaftskreise und anderes bedeuten auch auf dem Schulgebiete mehr als geschriebene Gesetze. Nur so ist es erklärlich, daß es um die Schule nirgends schlimmer bestellt ist, als in dem Staate, der mit seinem vor einem Menschenalter erlassenen Schulgesetze alle Welt in Erstaunen setzte, in Österreich. Hier wird auch die alte Erfahrung bestätigt, wie wenig Wert ruckweise Aufwärts- und Vorwärtsbewegungen haben. Nur zu bald erfolgt der Gegenstoß und macht alles zu nichte, was nicht in sicherem, stetigem Aufbau gewachsen und geworden ist. Die Lehrer in dem Lande mit dem besten Schulgesetz werden heute aufs grausamste „gezwiebelt", mehr als in Trakehnen, und darben buchstäblich bei ihren Hungerlöhnen. Die in Wien erscheinende „Freie Lehrerstimme" bringt in Nr. 35 eine Vergleichung zwischen den Gehaltsbezügen der Wiener Unterlehrer und der Schuldiener, die als ein österreichisches Kulturdenkmal bezeichnet werden kann. Danach beziehen die definitiven Schuldiener 1. Bezugsklasse 1900—2100 Kronen, die definitiven Unterlehrer 1. Gehaltsstufe, die mehr als 7 Dienstjahre haben müssen, 1640 Kronen, die definitivem Schuldiener 2. Bezugsklasse 1550—1750 Kronen, die definitiven Unterlehrer 2. Gehaltsstufe 1440 Kronen, die provisorischen Schuldiener 1. Bezugsklasse 1320 Kronen, die provisorischen Unterlehrer mit Lehrbefähigungszeugnis 1200 Kronen, die provisorischen Schuldiener 2. Bezugsklasse 1200 Kronen, die provisorischen Unterlehrer mit Reifezeugnis 800 Kronen. Städtische Arbeiter werden in Wien im allgemeinen nicht hoch bezahlt, aber vielfach höher als die definitiven, und durchweg weitaus besser als die provisorischen Unterlehrer. Dabei hat Wien nicht weniger als 1187 Unterlehrer und Unterlehrerinnen. Die letzteren stehen bei geringerem Quartiergelde noch etwas schlechter als ihre männlichen Kollegen.

Die christlich-sozialen Machthaber rührt das alles natürlich nicht. Herr Lueger wundert sich sogar, daß es unter den Lehrern der Donaustadt — Sozialdemokraten gibt. Nach demselben Rezept könnte man sie anderswo auch ganz bequem züchten, vielleicht sogar im schwarzen Tirol, wo die junge Lehrerbewegung trotz aller Objektivität von den klerikalen Gegnern kräftiglich verleumdet und verdächtigt wird. „Die Lehrer mögen tun, was sie wollen", schreibt das „Tiroler Tagblatt", „sie können noch so feierlich ihre religiöse katholische Überzeugung betonen, sie können noch so nachdrücklich versichern, daß es sich ihnen um nichts anderes, als um eine tatkräftige Vertretung ihrer Standesinteressen handelt, es hilft ihnen bei den Klerikalen alles nichts. Sie begehen die unerhörte Kühnheit, ihr Schicksal nun endlich einmal selbst in die Hand nehmen zu wollen, nachdem es bei den bisherigen Vormündern so schlecht aufgehoben gewesen ist; das genügt, um sie der herrschenden Partei, die nicht geistig zu führen, sondern nur brutal zu knechten weiß, verdächtig zu machen. Es ist kein Wort gesprochen und kein Schritt getan worden, die sich politisch mißdeuten ließen, sondern die Lehrerschaft ist streng darauf bedacht, auf neutralem Boden zu bleiben und auch den Schein jeder Abhängigkeit von politischen Parteien zu meiden."

Sucht hier der Parteifanatismus die ums tägliche Brot kämpfenden Lehrer politisch zu verdächtigen und zu verfemen, so glaubt die österreichische Regierung an anderer Stelle die Lehrerangelegenheiten benutzen zu können, um einen Druck auf die politischen Parteien auszuüben. Der Böhmische Landtag beschloß im Juli 1901, also vor $1^1/_2$ Jahren, ein neues Lehrerbesoldungsgesetz, das der Bestätigung der Zentralregierung noch harrt. Der Ministerpräsident Körber motiviert die Verzögerung damit, daß das Reich die für das Lehrerbesoldungsgesetz in Anspruch genommenen aus einer Biersteuer zu gewinnenden Mittel bei den verworrenen politischen Verhältnissen des Landes vielleicht für andere Zwecke nötig haben könne. Erst sollen die Parteien sich vertragen und dann die Lehrer ihre Aufbesserung bekommen. Bis dahin sollen die Lehrer weiter darben. Die Not ist überaus groß. Der Selbstmord eines braven Lehrers im Leitmeritzer Bezirk, der seine acht unversorgten Kinder nicht mehr zu ernähren vermochte, beleuchtet wie ein Blitzstrahl die Situation. Die böhmischen Lehrer, Deutsche und Tschechen gemeinsam, planen eine Audienz beim Kaiser und erhoffen davon die endliche Erlösung aus bitterem Elend, da ein Dringlichkeitsantrag im Abgeordnetenhause, über den am 25. November verhandelt wurde, kaum einen Erfolg haben wird. Die „Freie Schulzeitung“ schließt einen Artikel mit der vielsagendenden Überschrift: „Machet ein Ende!“ mit folgenden Worten: „Der Lehrerschaft Böhmens muß, wenn diese Zustände nur noch einige Wochen andauern und nicht schon die nächste Zukunft ein erlösendes Wort bringt, Gelegenheit gegeben werden, sich offen und rückhaltlos auszusprechen und über ihr ferneres Verhalten in diesem endlosen Elend Beschluß zu fassen. Es werden daher schon jetzt alle Vorbereitungen für eine große Versammlung in Prag getroffen. Erwünscht wäre es, wenn sie durch baldigste Sanktionierung unseres Gehaltsgesetzes überflüssig würde. Tritt aber dieser Fall nicht ein, so mag sie die Schleusen der berechtigten Erbitterung öffnen und den grellen Schrei der Entrüstung hinaustragen in alle Lande und auch dorthin, wo die bittere Not kein Gehör zu finden und der alte Kernsatz ‚Treue um Treue‘ nicht zu bestehen scheint.“

So sieht's am Ende des alten Jahres aus. Rosig ist der Himmel nirgends umsäumt. Wird das neue Jahr ein glücklicheres sein? Wir hoffen es. Denn Hoffnung gibt Kraft, und keine Kraft geht wirkungslos verloren. Arbeiten und kämpfen wir mutig und freudig weiter, lenken wir hellen Auges Schwert und Hammer gerade dahin, wohin die Schläge fallen müssen! Dann werden wir unserer Mühe Lohn auch ernten.

Damit: Glück auf im neuen Jahr!

Ansichten und Mitteilungen.

Warum ich die Herbartsche Pädagogik ablehne.

I. ihres Individualismus wegen. — Damit soll keineswegs behauptet werden, sie beachte nicht die Einflüsse, die vom Milieu auf den Zögling ausgehen; soll doch gerade nach Herbart der Unterricht an „Erfahrung und Umgang“ anknüpfen, „die Vorarbeit, die von diesen herrührt, fortsetzen und ergänzen.“ Ebensowenig soll behauptet werden, in Herbarts Pädagogik fände

die Erziehung für das soziale Leben keine Stelle; ist doch in dem „vielseitigen Interesse“, das nach ihm der Unterricht bilden soll, auch das „gesellschaftliche Interesse“ eingeschlossen. Die individualistische Richtung der Herbartschen Pädagogik ist vielmehr darin zu suchen, daß sie die Erziehung ausschließlich als Bildung der Einzelpersönlichkeit als solcher auffaßt und auch die Erziehung für das soziale Leben nur insofern einschließt, als sie innerhalb dieser Bildung, also im Interesse des Individuums, liegt. „Die Erziehung gilt dem Einzelnen als solchem“ (Ziller). Demgemäß ist in Herbarts Pädagogik auch das innere Verhältnis des Erziehers zum Zögling ein rein individuelles und das Motiv des Erziehens lediglich Humanität, Wohlwollen gegen den Nächsten als Einzelnen.

Die Mehrzahl unserer großen Pädagogen steht auf anderem Boden. Ihnen ist die Erziehung nicht ausschließlich die Entwicklung der Einzelpersönlichkeit, sondern zu allererst das Mittel, die Gesamtheit einer höheren Entwicklung näherzuführen. Die pädagogische Arbeit am Einzelnen ist ihnen also nicht bloß Selbstzweck, sondern steht im Dienste einer Erziehung des Menschheitsganzen. „Hinter der Education steckt das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur. Es ist entzückend, sich vorzustellen, daß die menschliche Natur immer besser durch Erziehung werde entwickelt werden, und daß man diese in eine Form bringen kann, die der Menschheit angemessen ist. Dies eröffnet uns den Prospekt zu einem künftigen glücklichern Menschengeschlecht“ (Kant). So schrieb Comenius seine „Didactica magna“, um „bei dem so großen Verderben der Kirchen und Schulen“, das er in seinem Vaterlande vor Augen hatte, „auf die möglichst beste Weise die wissenschaftlichen, sittlichen, religiösen Bestrebungen auf die richtige Bahn zu leiten“. Rousseau will in seinem „Emil“ zeigen, wie durch die Erziehung die angestrebte Erneuerung der Gesellschaft herbeizuführen ist. Der Grundgedanke, von dem Pestalozzi ausgeht, und der durch alle seine Schriften hindurchklingt, ist die Besserung der entarteten sozialen Zustände durch eine zweckentsprechende Erziehung der Jugend. Gerade deshalb verpönt er auch eine „allgemeine“ Menschenerziehung, sondern will sie anknüpfen an die „Umstände“, in denen das Kind aufwächst, an die Realitäten des wirklichen Lebens. Fichte fordert in seinen „Reden an die deutsche Nation“ eine nationale Erziehung, um durch sie die erloschene Volkskraft wieder zu beleben. Die Erziehung soll, fordert Schleiermacher, den Menschen bilden für die eigentümliche Beschaffenheit der großen Lebensgemeinschaften: des Staates, der Kirche, der Sprache, des geselligen Lebens, mit einem Worte: ihn „hineinbilden in das sittliche Leben“.

Die Erziehung des Einzelnen liegt diesen Pädagogen in der Sphäre der Gesamtentwicklung. Von dieser aus empfängt sie Ziel und Bedeutung. Der Einzelne wird erzogen im Hinblick auf das gesellschaftliche Ideal, an dessen Verwirklichung er mittätig sein soll. Und da dieses Ideal naturgemäß kein allgemeines, kein für jeden Raum und jede Zeit passendes, sondern ein geschichtlich und soziologisch bedingtes ist, so erscheint bei ihnen auch die Erziehung als eine durch die konkreten Lebensformen bedingte und einem konkreten Ziel entgegenstrebende. Diese Pädagogen wollen nicht, wie Schleiermacher sich ausdrückt, „Menschenexemplare“, sondern Individualitäten bilden.

Im Gegensatze zu diesen Anschauungen betont Herbart, daß die „rechte“

Erziehung „gar nicht einen für die andern, sondern jeden für sich selbst“ bilden wolle, und daß sie „eben darum dem Staate aufs beste vorarbeite“, daß sie „die ohnehin verschiedenen Individualitäten insoweit gleichförmig bilde, daß sie sich in den Jahren der Reife einander anschließen könnten“. Die „auf ihre eignen Füße gestellte“, d. h. von der Politik, der Staatslehre, unabhängige Pädagogik sei anzusehen als „die Wohltäterin der Einzelnen“; denn „jedes Individuum bedürfe der Erziehung für sich“, und darum müsse diese auch „jeden einzeln vornehmen“; Schulen seien nur „Nothilfen“ (Üb. Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. 1810.). Und Ziller führt aus: „Wir werden nicht daran denken, den Zweck der Erziehung außerhalb des Einzelnen zu suchen. Wir werden diesen also nicht dazu benutzen wollen, um aus der Familie, aus dem Staate, aus der Menschheit etwas zu machen und sie bestimmten Zielen entgegenzuführen ... Die erziehende Tätigkeit muß in den Einzelnen ihren Ausgangspunkt, ihren Verlauf und ihr Ende haben. Eine Tätigkeit, die durch den Einzelnen hindurch auf die Gesellschaft zu wirken sucht, ist keine erziehende. Den Erzieher als solchen geht es nichts an, daß die Bildung, die der Einzelne in sich trägt, auch der Gesellschaft zu gute kommt, ja daß die Erhebung der letzteren von den Einzelnen auszugehen hat. Es sind das politische Reflexionen, die außerhalb des pädagogischen Gesichtskreises liegen“ (Einl. i. d. allg. Päd. 1856, § 1).

Solche Anschauungen waren begreiflich in einer Zeit, in der der Individualismus auf allen Gebieten die Herrschaft besaß; sie mußten auf Opposition stoßen, als man anfing die kulturelle Bedeutung des Gemeinschaftslebens innerhalb der menschlichen Verbände zu erfassen und nach Gebühr einzuschätzen. Diese Opposition ist die „Sozialpädagogik“: ein Versuch, die Erziehung soziologisch, d. h. vom Gemeinschaftsleben aus, zu begreifen.

Von diesem Standpunkte erkennen wir in der Erziehung auch der Idee nach das, was sie tatsächlich zu jeder Zeit war: eine Tätigkeit der Gesellschaft, die sich dem heranwachsenden Geschlechte zuwendet. Der Erzieher steht dem Zögling nicht als Einzelner dem Einzelnen gegenüber; er ist vielmehr der Repräsentant des gesellschaftlichen Ganzen, dem jener eingegliedert werden soll. Das Motiv des Erziehens ist nicht bloß Liebe und Wohlwollen, die sich dem Einzelnen zuwenden, sondern eine soziale Pflicht, eine Pflicht gegen die Gesellschaft.

Ist aber die Erziehung eine soziale Pflicht, so muß sie dem Selbsterhaltungstriebe der Gesellschaft dienen; ihre naturgemäße Aufgabe kann keine andere sein als deren Erhaltung und Förderung.

Die menschliche Gesellschaft ist Kulturgemeinschaft, ihr Leben, ihre Entwicklung Kulturarbeit.*) Die Erziehung, die sich dem heranwachsenden Geschlechte widmet, kann darum für die Gesellschaft keine andere Bedeutung haben, als: die Kontinuität in dieser Entwicklung, die Stetigkeit in der menschlichen Kulturarbeit, zu erhalten, dergestalt, daß sie die Jugend zur Kulturarbeit heranbildet, sie befähigt, an dieser selbsttätig teilzu-

*) Die Entwicklung der Menschheit vollzieht sich auf geistigem Gebiete. Ihr Resultat ist die Kultur, mit welchem Worte wir sowohl die Gesamtheit der Kulturgüter als auch den jeweiligen Stand der Geisteskultur bezeichnen. Die Kultur ist das Ergebnis menschlicher Arbeit, die nur als Gemeinschaftstätigkeit denkbar ist.

nehmen. Aufgabe der Erziehung wird also in erster Linie die sein, die Jugend in das Verständnis der Grundlagen unserer Kultur einzuführen.

Jede Bildungsarbeit, auf geistigem wie auf materiellem Gebiete, ist aber nicht bloß bedingt durch das Ideal, das der Bildner verwirklichen will, sondern auch durch die Eigenart des Materials, in dem er jenes darzustellen hat. Das Material des Erziehers ist der Mensch, d. h. das Individuum, „das Unteilbare“, das Einzigartige, was „nicht nur tatsächlich, sondern nach seinem Begriff einzig ist, nur einmal da sein kann“ (Schuppe). Wohl gehört das Individuum als untergeordnetes Glied einem höheren Ganzen, einer Gemeinschaft, an; aber es ist mehr als ein Bruchteil, es ist selbst ein Ganzes, insofern, als es das Ganze, dem es untergeordnet ist, in einer nur ihm eignen Art zur Darstellung bringt.*)

Hieraus folgen als Maximen für die Erziehung: 1) daß der Einzelne nicht aufgehen darf in der Masse, sondern daß er auch innerhalb des Gemeinschaftslebens seine Eigenart bewahren soll. Die Erziehung darf also nicht durch Dressur ersetzt werden. Und 2): die Mitwirkung an der Kulturarbeit der Gemeinschaft darf keine erzwungene, sondern soll die autonome Tat des in sich freien Individuums sein. Die Erziehung hat also die Bildung zu innerer Freiheit, d. i. die sittliche Bildung, als ihre alles durchdringende, als höchste Aufgabe zu betrachten.

Zu denselben Folgerungen gelangt man, wenn man vom Interesse der Gesellschaft ausgeht. Beruht doch, wie Geschichte und persönliche Erfahrung tausendfach lehren, der soziale Fortschritt, im großen wie im kleinen, auf Betätigung der Individualität, d. i. auf dem freien Schaffen der Persönlichkeit (bei welcher Anschauung es übrigens durchaus nicht nötig ist, den Einfluß äußerer Umstände und die Wirkungen der Masse außer Rechnung zu stellen). Keine Höherentwicklung ist möglich ohne fortschreitende Differenzierung, d. i. Individualisierung. Eine Gesellschaft also, die auf Gleichmacherei, auf schablonenhaftes Nivellieren ausginge, würde sich selbst von jeder Weiter- und Höherbildung ausschließen. Sozialer Fortschritt ist Entwicklung, und diese geht nur aus dem Zusammenwirken differierender Kräfte hervor.

Einen andern Weg als den von uns verfolgten schlägt der Individualismus ein, wie er uns auf pädagogischem Gebiete in den angeführten Äußerungen Herbarts und Zillers entgegentritt. Nicht darin besteht sein Wesen, daß er die Bedeutung der Individualität für die kulturelle Entwicklung der Menschheit anerkennt und hervorhebt, sondern vielmehr darin, daß er unternimmt „die Betätigung des Individuums auf allen Gebieten der Kulturarbeit ausschließlich aus den Zwecken, Interessen und Anlagen des handelnden Individuums selbst, anstatt aus supraindividuellen Quellen abzuleiten“ (E. v. Hartmann). Auch dem pädagogischen Individualismus ist wesentlich, daß er die Erziehungsaufgabe ausschließlich aus dem Interesse des Indi-

*) Nur innerhalb einer Gemeinschaft ist der Einzelne eine von den andern unterschiedene Individualität; aus ihr herausgehoben, ist er eine Eins ohne spezifische Eigentümlichkeit. So erklärt sich auch, daß die auf reinem Individualismus beruhende Demokratie in ihrer Gleichheitstendenz von einer sachgemäßen Würdigung der Individualität ebenso weit entfernt ist wie der Absolutismus, und ebenso, daß in der konsequenten Individualpädagogik des 18. Jahrhunderts die Individualitätserziehung keineswegs die fundamentale Bedeutung besitzt, wie z. B. in der Sozialpädagogik Pestalozzis. Überhaupt ist nur die Idee der Sozialpädagogik die zureichende Voraussetzung einer wirklichen Individualitätserziehung.

viduums entwickelt. Dabei muß er von dessen Eingliederung in ein höheres Ganzes, die Gemeinschaft abstrahieren, und es auffassen als den Einzelnen „als solchen“, wie ja Herbart und Ziller wörtlich zugeben. Der Mensch, den die Erziehung in diesem Sinne bilden will, ist der „allgemeine Mensch“, das „Menschenexemplar“ Schleiermachers, der Mensch, der für jedes Milieu geschickt ist. Das Ziel der Erziehung kann für diese Pädagogik nur entweder ein rein formales, oder aber ein solches sein, das durch mehr oder minder willkürlich vorausgesetzte künftige Zwecke des Einzelnen als solchen bestimmt wird. In beiden Fällen mangeln der Erziehung die objektiven Normen, die im Interesse ihrer Stetigkeit und Eindrucksfähigkeit nicht zu entbehren sind.*)

Ich neige darum der andern Richtung zu, d. i. einer Pädagogik, die von vornherein die Zugehörigkeit des Zöglings zu einer bestimmten menschlichen Gemeinschaft, also eine von Haus aus bestimmte Art seines Vorstellens und Fühlens, in Rechnung stellt, und die auch das Ziel der Erziehung aus den Aufgaben entwickelt, die der Gemeinschaft obliegen, der der Zögling von Haus aus angehört. Daß in einem so gestalteten Erziehungssystem auch die berechtigte Individualität des Einzelnen seine Stelle findet, kann nach dem oben Dargelegten nicht zweifelhaft sein. R.

(Schluß folgt.)

Gartenbau der Volksschüler in Breslau.

Gartenbau wurde seit der Zeit der Philanthropen oft als Ergänzung des theoretischen Unterrichts empfohlen und an Internaten eingeführt. Breslau ist aber wohl die einzige und erste (? d. Hg.) Stadt in Deutschland, welche den Gartenbau an den öffentlichen Volksschulen betreiben läßt und ihn als wichtigen Erziehungsfaktor in ihr Schulprogramm aufgenommen hat. Es dürfte darum die Leser der „Deutschen Schule“ interessieren, etwas über die erste Einrichtung, die Zwecke und Ziele und den Umfang des Gartenbaues zu hören.

Versetzen wir uns einmal in die Lage eines etwa zwölfjährigen Volksschülers der Grosstadt im Sommer. Er hat vormittags von 7—12 Uhr und an manchen Tagen auch noch nachmittags eine oder zwei Stunden im dumpfen Klassenzimmer, oft sogar bei geschlossenen Fenstern, gesessen. Nötigt doch das Gerassel der Lastwagen auf dem holperigen Straßenpflaster zeitweise zu einer solchen Maßregel. Wir können es dem Knaben nicht verdenken, wenn er nach dem Mittagessen schleunigst seine meistens im vierten Stock gelegene, hitzebrütende Wohnung verläßt und hinuntereilt. Wohin soll er sich wenden? Der etwa zum Hause gehörende Garten ist den Herrschaften des ersten und zweiten Stockwerks vorbehalten. Also bleibt er auf der Straße, wartet auf einen Freund und treibt mit diesem den möglichsten Unfug. Alle Muskeln zucken nach körperlicher Tätigkeit. Ja, hätte der Junge irgendwo ein Stückchen Acker oder ein Beet, wo er seinen Muskeln die verlangte Tätigkeit bieten könnte, wo er vielleicht auch anbauen dürfte, was er wollte, etwa kleine Leckereien, wie Radieschen, Erbsen, Gurken oder Gemüse, um seine Mutter zu erfreuen: er würde beglückt nach einer solchen Gelegenheit greifen.

*) Sollten nicht verschiedene Einwendungen gegen die Sozialpädagogik daraus hervorgegangen sein, daß man „Individualpädagogik“ und „Individualitätsbildung“ als gleichbedeutend betrachtet, also übersehen hat, daß das Wort „Individuum“ sowohl den Einzelnen schlechthin, als auch die spezifisch bestimmte Einzelpersönlichkeit, die Individualität, bezeichnet?

Diese bot die Stadt Breslau im Jahre 1900. Auf Anregung des Oberbürgermeisters Dr. Bender, der selbst ein großer Gartenfreund ist, und des Stadtschulrats Dr. Pfundtner wurden im Etat 1900/01 Mittel bereitgestellt, einen Versuch, Knaben der obersten Volksschulklassen in ihrer Freizeit mit Gartenbau zu beschäftigen, im großen Maßstabe zu wagen. Mit der Einrichtung und Leitung der Gartenbaustation wurde der Verfasser dieser Zeilen betraut. Ein der Stadt gehörender, in schöner, staubfreier Umgebung gelegener Acker wurde eingezäunt. Von 72 Knaben erhielt jeder ein Beet von 6—6 $^1/_2$ qm Grösse zu seiner Verfügung. Es galt vorweg als Grundsatz, daß jeder Junge unter meiner Anleitung sein Beet selbst umgrabe, bepflanze, begieße und sonst nach den Regeln der Gartenkunst pflege und schließlich den Ertrag für sich einheimse. Ich machte die Schüler mit den Handgriffen und Arbeiten bekannt, ließ ihnen aber möglichst freie Bewegung und Selbständigkeit. Um das Nützliche mit dem Schönen zu verbinden, wurden auf gemeinsamen Beeten am Eingange des Gartens auch Blumen angepflanzt und gepflegt. Zur Blütezeit bekam jeder Knabe mehrmals ein kleines Blumensträußchen mit nach Hause. Einige Erdbeerbeete, Johannis-, Stachel- und Himbeersträucher belohnten zur Reifezeit besonders Fleißige mit ihren Früchten. Es war dies, wie gesagt, nur ein Versuch. Da er vollständig gelang, ging die Schulverwaltung Ostern 1901 daran, die im Süden der Stadt gelegene Station zu erweitern und im Westen und Osten der Stadt je eine neue anzulegen. Im Jahre 1902 kam dazu noch eine Station im Norden. Es wurden im Jahre 1902 556 Knaben aus 35 Schulen mit Gartenbau beschäftigt. Die Größe des Beetes schwankte zwischen 6 bis 7,5 qm. Die Stationen waren an den Wochentagen nachmittags von 4—7 Uhr geöffnet. In dieser Zeit konnte jeder Schüler an seinem Beete nach Herzenslust arbeiten. Angebaut wurden Kohlrabi, Mohrrüben, Erbsen, Bohnen, Salat, Petersilie, Welschkraut, Blumenkohl, Sellerie, Gurken, Zwiebeln, Kürbisse, Radieschen, Wasserrüben. Näheres über die Größe der Stationen, von denen jede von einem Lehrer geleitet wird, über die Kosten u. s. w. ist aus der am Schlusse angeführten Übersicht zu ersehen.

Eine Frage, die oft, namentlich auch von Kollegen, an mich gerichtet wird, ist die: Bestehlen sich die Knaben nicht gegenseitig? Die Gefahr liegt nahe, und könnte ihr nicht vorgebeugt werden, so wäre es um die erziehlichen Erfolge schlecht bestellt. Hier muß einzig und allein die im Garten herrschende Zucht helfen. Es wird nur anständiges, gesittetes Betragen geduldet; Herumrennen in den Wegen, Springen über die Beete u. s. w. sind verbotene Tätigkeiten. Da die Beete einer Schule beieinander liegen, ist eine gegenseitige Kontrolle, die besser als jede andere wirkt, leicht möglich. Besuche in andern Quartieren des Gartens sind nur nach besonderer Genehmigung des Leiters und nur auf kurze Zeit gestattet. Schüler, die kein Beet besitzen, und Erwachsene haben keinen Zutritt. Die Zucht ist also ernst, aber nicht drückend. Wer die Gärten besucht oder an ihnen vorübergeht, freut sich über das ruhige und doch so geschäftige Leben und Treiben der Knaben.

Da die Gartenbaustationen nicht zu dem Zwecke einer beruflichen Vorbildung gegründet sind — wie vielfach sogar in Lehrerkreisen angenommen wird — auch nicht in erster Linie unterrichtliche Ziele haben — eine ebenfalls weit verbreitete Ansicht — sondern einzig und allein im Dienste der Erziehung stehen, so müssen alle einzuschlagenden Wege auch nach diesem

Ziele führen. Sollen die Knaben von dem für sie so gefährlichen Treiben des Straßenlebens abgehalten werden, so müssen sie wissen, daß der Garten für sie jeden Tag geöffnet ist, und zwar mehrere Stunden. Soll dem gefährlichen Hange zum Nichtstun, der leider unsere Großstadtjugend beherrscht, begegnet werden, so muß sie zur Arbeit angehalten werden, und zwar zu einer angenehmen Arbeit. Das ist der Gartenbau. Hierbei wird ein linder Zwang nichts schaden.

Aus erziehlichen Gründen habe ich auch die von verschiednen Seiten gewünschten und voriges Jahr auch angelegten Anzuchtbeete für Obstbäume dieses Jahr anderweitig verwendet. Ein Schüler unserer Breslauer Volksschulen wird in seinem späteren Leben selten einmal Gelegenheit haben, einen Obstbaum heranzuziehen und zu veredeln. Das erfordert viele Jahre Zeit, und der Preis für ein in einer Baumschule kunstgerecht veredeltes Obstbäumchen ist ein sehr mäßiger. Dazu kommt, daß das Okulieren und Kopulieren Arbeiten sind, welche äußerste Genauigkeit erfordern, die ein Knabe im Alter von 12—14 Jahren in der Regel nicht besitzt. In der ländlichen Fortbildungsschule ist der geeignete Ort für diese Künste. Darum habe ich lieber drei Knaben mehr in den Garten genommen, die infolgedessen wohl eine angenehmere Erinnerung für ihr Leben mitgenommen haben, als wenn sie außerhalb des Zaunes dem zweifelhaften Veredeln junger Wildlinge hätten zusehen müssen.

Darf ich nun von bereits erreichten Erfolgen berichten? Da sie auf erziehlichem Gebiete zu suchen sind, lassen sie sich nicht wägen und messen. Kommen die Knaben gern zum Garten, verweilen sie dort länger, als sie verpflichtet sind — und das ist der Fall — so darf man auf günstige Erfolge hoffen. Freilich steht im Hintergrunde das Elternhaus, welches als Hauptfaktor bei allen unsern Erziehungsbestrebungen hemmend oder fördernd in Tätigkeit tritt. Durch den längeren Aufenthalt im Garten werden die Knaben von dem verderblichen Straßenleben abgehalten. Ihre Lungen weiten sich bei geregelter Arbeit in gesunder, staubfreier Luft. Sie lernen körperliche Arbeit schätzen und spüren ihren Segen. Sie gewinnen durch die Beobachtung des Wachstumsprozesses im Pflanzenreiche Freude an der Natur. Sie empfinden den Aufenthalt in Gottes freier Natur als einen sehr angenehmen und werden ihn in Zukunft jedem andern vorziehen.

Übersicht über den Gartenbau im Jahre 1902.

	Station Gabitzäcker	Station Leuthenstr.	Station Bohrauer Str.	Station Füllerinsel
1) Größe der Station:	2000 qm	1732 qm	1600 qm	750 qm
2) Durchschn. Größe eines Schülerbeetes:	6,5 qm	7—7,5 qm	6—7 qm	6 qm
3) Zahl der beteiligten Schulen:	10	10	10	5
4) Zahl der Schüler:	175	153	153	75
5) Kosten d. ersten Einrichtung (Zaun, Geräte, Wasser u.s.w.):	M. 2053,93	M. 1451,33	M. 1812,05	M. 1134,45
6) Laufende Ausgaben f. Sämereien, Pflanzen u. s. w.:	M. 136,30	M. 77,65	M. 106,05	M. 62,95

Breslau. G. Ernst.

Notizen.

Seidenstücker vor hundert Jahren über Schulaufsicht (Mitgeteilt von H. Große in Nr. 50 der „Deutschen Bl. f. erzieh. Unt."): „Aus welchen Ständen die Schulinspektoren gewählt werden müssen?" „Wenn man bei andern Ständen eine solche Frage aufwerfen wollte, so würde man Gefahr laufen, das allgemeine Gespötte zu werden. Denn wer würde nicht lachen und spotten, wenn jemand eine Untersuchung anstellen wollte: ob ein Obersanitätskollegium aus Ärzten oder aus Juristen und Predigern bestehen müsse? und umgekehrt: ob ein Kollegium, welches junge Juristen bilden soll, aus Rechtsgelehrten oder aus Ärzten und Gottesgelehrten bestehen müsse? Ja! um ganz in das allgemeine Leben hineinzugehen, wer würde nicht lachen, wenn jemand den Vorschlag täte, über die Profession der Schneider ein beurteilendes und inspizierendes Kollegium aus Schmieden anzuordnen, und umgekehrt? Hier entscheidet die gesunde Vernunft augenblicklich über das Ungereimte des Vorschlages oder der Untersuchung. Nicht anders verhält es sich mit der aufgestellten Frage über die Schulinspektion; ich muß die Frage hier aufstellen, weil die gesunde Vernunft an so vielen Orten in dieser Hinsicht noch mit einem dichten Schleier umhüllt ist; aber es wird auch genug sein, die Frage bloß aufgestellt zu haben, um die einstimmige Antwort zu erhalten: daß niemand anders Schulinspektor sein könne und sein dürfe, als der Schulmann selbst. Wer anders kann so, wie er beurteilen, 1) welcher Unterricht überall der Jugend zu erteilen sei, 2) in welcher Ordnung die verschiedenen Gegenstände des Unterrichts aufeinander folgen, oder miteinander verbunden werden müssen, 3) welches Zeitmaß für jeden Teil des Unterrichts bestimmt werden müsse, damit ein abgemessenes Ebenmaß in den ganzen Unterricht komme?" Weiterhin macht dann S. den Vorschlag, die bisherigen Verhältnisse umzukehren und „die Schullehrer den Predigern an die Seite zu setzen", da der Schulstand ein merkliches Übergewicht habe. Der Schulmann soll in Zukunft den Pfarrer in der Predigt, im Jugendunterricht, Taufe und Abendmahl, Trauungen und Krankenbesuchen inspizieren, denn er qualifiziert sich äußerlich und innerlich „vollkommen zum Inspektor des Predigers". „Eine Predigt ist eine religiöse Rede. Die Fähigkeit aber, eine Rede zu beurteilen, wird man hoffentlich dem Schulmanne nicht absprechen. Sein Hauptgeschäft besteht ja darin, daß er die ihm anvertrauten Jünglinge richtig denken und das Gedachte übersichtlich abfassen lehrt." „Ein Schulmann mag wohl auch die Inspektion in Hinsicht des Jugendunterrichts mit vielem Nutzen über den Prediger führen können." Das übrige „kann jeder gebildete Christ beurteilen, also auch der Schulmann". Verfasser glaubt nachgewiesen zu haben, „daß der Schulmann über den Prediger die Inspektion führen könne, und daß es sehr heilsam und nützlich sein dürfte, wenn diese Einrichtung je eher je lieber getroffen würde"; er fürchtet aber, „daß sein Vorschlag nicht sogleich da Beifall finden wird, wo er ihn finden muß, wenn es nicht bei dem leeren Vorschlage bleiben soll". „Man wird sagen: Was! Wie! Der Dorfschulmeister soll die Inspektion über seinen Prediger haben? Das will ein vernünftiger Mann im Ernste raten? . . . Ich rate es und zwar in vollem Ernste; ob vernünftig oder unvernünftig? das wird der Leser sogleich beurteilen können." Er zeigt nun, wie das Amt des Dorfschulmeisters weit wichtiger

sei als das des Geistlichen: „Wenn der Schulmeister den Wirkungskreis hat, wovon das Wohl und Weh einer Gemeine abhängt, so muß dieser auch billig über dem Prediger stehen; denn dem Unteren trägt man sonst wenigstens nicht ein wichtigeres Geschäft auf als dem Obern. Wie jetzt freilich die Sachen stehen, scheint diese Umänderung der Dinge nicht wohl möglich zu sein; unsere Schulmeister und Küster sind vorderhand noch zu unwissend. Allein was jetzt nicht tunlich und ausführbar ist, läßt sich in den Zustand der Ausführbarkeit versetzen." (J. H. Ph. Seidenstücker starb 1817 als Rektor in Soest. Er war in seiner Zeit ein angesehener Schulmann und bekannter Methodiker des fremdsprachlichen Unterrichts, in dessen Bahnen Ahn und Ploetz traten. Obige Stellen sind seiner Schrift „Über Schulinspektion, 1797" entnommen.)

Nationale Erziehung der deutschen Jugend. „Bisher ist die ganze Frage: humanistisches Gymnasium oder Reformschule? einseitig von dem Gesichtspunkte aus behandelt worden, auf welche Weise es besser gelänge, gute lateinische und griechische Endergebnisse zu erzielen. Mit Recht stellt man jetzt den nationalen Gesichtspunkt in den Vordergrund. Das Wichtigste, was man von den Griechen und Römern hätte lernen können, nämlich, daß eine Kultur nur dann lebenskräftig ist, wenn sie im eigenen Boden wurzelt, gerade das hat man bisher unbeachtet gelassen. Keinem Griechen hätte es in den Sinn kommen können, seinen zehnjährigen Sohn schon eine Fremdsprache, etwa Persisch und Ägyptisch, lernen zu lassen und ihm eine fremdländische Kultur als vorwiegende Geisteskost zu bieten. Mochten ihnen noch so viele Anregungen vom Orient her zufließen, ihr Lehrmeister war und blieb Homer, blieben ihre nationalen Dramatiker und Philosophen. Die Römer waren unwiderstehlich, so lange sie ihrer eignen Kultur treu blieben, und Cato hatte nicht unrecht, wenn er mit dem Eindringen des griechischen Geistes den Anfang des Endes prophezeite. Die römische Literatur ist dadurch in unnatürliche Bahnen gelenkt worden und hat nur eine durch Imitation erzeugte künstliche Blüte erlebt, um darauf völlig zu ersterben. Im Vaterlande, im heimatlichen Boden, da „sind die starken Wurzeln unserer Kraft"; deshalb sollten wir unseren Kindern solange rein nationale Kost geben, bis ihr deutsches Bewußtsein so gefestigt ist, daß es ohne Schaden auch fremdländischen Geist in sich aufnehmen kann. Ständen wir nicht im Banne einer jahrhundertjährigen Tradition, so würde niemand von selbst auf eine solche Absurdität verfallen, an einer Fremdsprache, zumal einer abgestorbenen, sein Kind denken zu lehren, ihm die ersten moralischen, politischen, kulturhistorischen Begriffe an der Hand eines fremdländischen Stoffes beizubringen. Damit beginnt schon in der Kinderseele die unheilvolle Verfälschung der Begriffe und Empfindungen. Vor allem aus nationalen Rücksichten wünsche deshalb auch ich ein späteres Einsetzen alles fremdsprachlichen Unterrichts, einschließlich der Behandlung des Alten Testamentes und seiner biblischen Geschichten. — Zweitens bekämpfe ich unseren jetzt so schauderhaft grassierenden Radaupatriotismus. Das Schwatzen von den Großtaten der Väter macht unsere Jugend nicht tapferer und patriotischer, wohl aber prahlerisch und unwahr. Die Athener waren schon ein völlig verweichlichtes und feiges Volk geworden, an das der unglückliche Demosthenes seine feurigen Mahnrufe nutzlos verschwendete, als noch immer aus aller Rhetoren Munde alltäglich die gewaltig rollenden Perioden zum Preise der Marathonkämpfer zu hören waren. Wo vordem die Tat und

das schlichte Epigramm eines Simonides Sieg und Ehre brachten, da tönte später jahrhundertelang das immer phasenhaftere, immer verlogenere nationale Eigenlob, dem Taten nicht mehr zur Seite standen. Noch heute belästigen und verleiten das Urteil unserer Schüler die Nachklänge dieser nichtigen Tugendschwätzer. Unsere nationale Geschichte liefert uns alles, was wir zur Charakterbildung unserer Jugend brauchen. Es bedarf dabei keines rhetorischen Aufputzes, keiner moralisierenden Nutzanwendungen — die Kriegs- und Geistestaten unserer nationalen Helden wirken in ihrer monumentalen Sachlichkeit am stärksten. Wir brauchen wahrhaftig nichts hinzuzudichten, brauchen nicht zu lügen, um sie verehrenswert erscheinen zu lassen. Lieben werden unsere Kinder die deutschen Helden auch ohne unser Zutun. Je sorgenfreier, je frischer unsere Jungen aufwachsen, je wohler ihnen in Haus und Schule ist, je mehr sie sich heimisch fühlen in Stadt und in Feld und Flur, je eigenartiger und selbständiger sich jeder seiner Natur gemäß entwickeln kann, um so freudiger wird jeder auch in der Stunde der Gefahr Gut und Blut opfern zum Schutze des Staates, der ihm sein eignes Lebensglück gewährleistet. Freie Männer waren noch stets Helden und Patrioten — nur Sklaven und Bediente pflegen feige zu sein.“ (Ludwig Gurlitt in Nr. 6 der Naumannschen „Zeit“.)

Darwinismus in der Schule. „Gerade die Anpassungserscheinungen sind es, die sich als Objekte des biologischen Schulunterrichts eignen, da sie, wie kaum andere, uns einen tiefen Blick in die Wunderwerke der Natur tun lassen. Der Lehrer braucht nur zuzugreifen; Tierreich wie Pflanzenreich schütten ein reiches Füllhorn der interessantesten Erscheinungen vor ihm aus; und eine richtige Auswahl zu treffen, dürfte so schwierig nicht sein. Nur sei der Lehrer vorsichtig in allgemein-theoretischen Erörterungen, in Aussagen über die Ursachen der Anpassungen. Je mehr sich jemand fachmännisch mit diesen schwierigen und meist noch ganz dunklen Fragen beschäftigt hat, um so behutsamer ist er in seinem Urteil. Als bewiesen kann keine der in Betracht kommenden Hypothesen gelten, und mit vollem Recht ist auf der XI. Hauptversammlung des ‚Vereins zur Förderung des Unterrichts in Mathematik und in den Naturwissenschaften‘ zu Düsseldorf (1902) ausgesprochen, daß gerade der Fachmann im Gegensatz zu der oft recht wenig gewissenhaften populären Literatur sich den spekulativen Fragen der Biologie gegenüber meist einer viel größeren Zurückhaltung befleißigt, als der, welcher aus zweiter Hand schöpft. Das gilt sowohl hinsichtlich der Anpassungen, der Zweckmäßigkeit der Organismen, wie auch hinsichtlich der Entstehung der Arten. — Ich habe mich wiederholt dafür ausgesprochen, daß auch der biologische Unterricht der Schule am Deszendenzproblem nicht vorübergehen darf; aber falls der Lehrer nicht einfach im Fahrwasser gewisser Popularisatoren der Deszendenztheorie segelt, für die bereits alles dogmatische Gestalt angenommen hat, was tatsächlich Problem ist, und über das die größte Meinungsverschiedenheit unter fast allen Fachmännern besteht, welche Anpassung und Artbildung zu ihrem Spezialstudium gemacht haben — so wird er sich gern an einer Hervorhebung der verschiedenen Gesichtspunkte genügen lassen. Ich benutze die Gelegenheit, um nur auf einige der allerschärfsten Meinungsverschiedenheiten hinzuweisen. Darwin glaubte, daß die Organismen von einigen wenigen, vielleicht nur von einer einzigen, im Anfang erschaffenen Urform abstammen. Wer sagt uns aber, ob jene hypothetische Urform nur in einem

einzigen Exemplar, oder nicht vielmehr gleichzeitig in Millionen von Exemplaren in die Erscheinung trat, die teilweise einen ganz ähnlichen Umbildungsprozeß seit dem Beginn des Lebens auf der Erde durchmachten? Im letzteren Falle könnte jede Blutsverwandtschaft der Organismen in Frage gestellt sein. Darwin war ferner der Meinung, daß Naturzüchtung der wesentlichste Faktor für die Bildung und Umbildung der Arten war. Kölliker und namentlich de Vries sind der Ansicht, daß Naturzüchtung hierbei gar nicht in Frage kam. Darwin suchte die Lehre von der Konstanz der Arten zu erschüttern; de Vries lehrt, daß die Arten konstant sind mit Ausnahme der in sehr langen Zeitintervallen explosionsartig auftretenden Mutationen. Darwin glaubt, daß gerade die Anpassungen und zweckmäßigen Einrichtungen bei Pflanzen und Tieren nach dem Selektionsprinzip ‚gezüchtet' worden seien; Nägeli verwirft die Naturzüchtung auch hierfür gänzlich, sie ist nach ihm nur geeignet, das Lebensunfähige auszumerzen. Neuerdings stellt sich ein hervorragender Botaniker, Strasburger, der bislang für den Hauptvertreter der Haeckelschen Richtung in der Botanik galt, ganz auf den Standpunkt von de Vries und von Nägeli und wirft das Selektionsprinzip rückhaltlos über Bord; nur für die Entstehung der Wechselbeziehungen zwischen Tieren und Pflanzen will er es hypothetisch noch gelten lassen. Unter solchen Umständen, bei solcher Meinungsverschiedenheit der berufensten Vertreter der Wissenschaft, sollten die Lehrer an höheren Schulen es vermeiden, Dogmen über die Ursachen der Artbildung und der Anpassungen vorzutragen, deren Bestreitbarkeit schon dadurch erwiesen ist, daß sie gerade in der Gegenwart lebhaft und nicht ohne Erfolg bestritten werden. Aber auch ohne Spekulationen und Hypothesen bildet eine lediglich referierende Behandlung der Anpassungserscheinungen einen der dankbarsten Gegenstände des biologischen Unterrichts in den oberen Klassen höherer Schulen.“ (Prof. J. Reinke-Kiel in „Natur und Schule“, I 8.)

Zur Behandlung lyrischer Gedichte in der Schule. „Die Vorliebe für die entwickelnd-darstellende Darbietung der Gedichte entspringt in der Regel aus dem allzugroßen Respekt vor dem Prinzip der Selbsttätigkeit. Hier handelt es sich doch darum: wie bringen wir die Stimmung, deren Ausfluß das Gedicht ist, am intensivsten und reinsten in die Seelen der Kinder? und ich glaube nicht, daß das durch die darstellende Methode geschieht. Man beruft sich ja gern darauf, daß ihre Brauchbarkeit praktisch erwiesen sei; aber man darf das frohe Gefühl, das den Kindern aus der regen Selbsttätigkeit und dem Gebrauch der eignen geistigen Kräfte erwächst und das sich in den glänzenden Augen und lebhaften Bewegungen kund tut, nicht mit der Stimmung verwechseln, die das Gedicht erzeugen soll … Nach der Vorbereitung erfolgt das Vortragen des Gedichtes durch den Lehrer. Auch hier ist es wieder eine unnütze Verbeugung vor dem Prinzip der Selbsttätigkeit, wenn man verlangt, die Schüler müßten zuerst lesen. Den Höhepunkt in der Behandlung bildet die erstmalige Darbietung, und damit dieselbe möglichst vollendet geschehe, muß der Lehrer lesen oder besser vortragen. Darauf erst lesen die Schüler einzeln und im Chor … Nach der Darbietung ging man dann früher an die sogenannte ‚erläuternde Besprechung'. Daß diese schädlich und überflüssig ist, hat man oft genug nachgewiesen, sodaß ich mich darauf nicht einzulassen brauche. Ausgeschlossen ist natürlich nicht, daß der Lehrer sich manchmal durch eine Frage überzeugt, ob eine ihm besonders schwierig

erscheinende Stelle auch nicht unverstanden geblieben ist. Ist das der Fall, so ist immer etwas in der Auswahl oder Vorbereitung verfehlt. Er muß die Erklärung dann natürlich nachholen ... Daß endlich ein lyrisches Gedicht keine ‚methodische Einheit' im Sinne Zillers ist und deshalb nicht nach den formalen Stufen behandelt werden darf, brauche ich wohl nicht erst zu sagen. Es will uns keine allgemeine Wahrheit lehren, sondern einfach ein Gefühl übermitteln. Man wird es aber an verwandte Stoffe aus dem übrigen Unterricht anlehnen, damit die Gefühlstöne, die dort schon angeklungen sind, in dem Gedichte, ‚zum lyrischen Klange gesammelt', voll ertönen." (Ernst Brune im „Evangelischen Schulblatt" 1902, Nr. 12.)

Eine Untersuchung über die Schulprüfungen. Sind die Schulprüfungen nützlich oder schädlich? Tolstoi will nichts von ihnen wissen, und Alphonse Karr definierte die Examina als „die Kunst, die Examinatoren zu betrügen". Ferriani, der bekannte italienische Kriminalist und Psychologe*), ist derselben Ansicht. Er glaubt, daß der wahre Richter des Schülers nicht der Examinator sei, sondern der Lehrer, der den Zögling das ganze Jahr hindurch unterrichtet hat, und daß das Examen, das den fleißigen Schülern Furcht einflößt, den faulen aber aufgeweckten Kindern Gelegenheit gibt, durch List und Schlauheit die Lehrer zu täuschen. Um dieses Urteil durch Beweisstücke aus erster Hand zu bekräftigen, hat Ferriani unter den Lehrern, den Eltern und den Schülern eine Untersuchung angestellt, deren Ergebnisse er in der Zeitschrift „Nature e Arte" veröffentlicht. Die Lehrer haben das Examen als eine „große Komödie", als eine „große Mühe, die Mutter von Täuschung und von Bitterkeiten", als ein „komisches Sand in die Augen-Streuen", als einen „Kampf für den armen Lehrer", als einen „Monat verlorener Zeit", als „Kraftvergeudung" u. s. w. bezeichnet. Die Eltern haben erklärt, daß die Zeit der Examina für sie und ihre Kinder eine Qual ist, daß das Haus dann nicht mehr zur Ruhe kommt, daß alle wie verrückt herumlaufen u. s. w. Die interessantesten Antworten aber sind die der Schüler selbst. Unter diesen haben gerade die wirklich fleißigen erklärt, daß die Examina für sie eine Quelle der Furcht, des Schreckens, des Kummers seien; die faulen aber haben etwa folgende Antworten gegeben: „Die Examina lassen mich ganz gleichgültig. Man braucht nur schlau zu sein, dann ist das Examen gar nichts. Beim Examen bleibe ich ganz kalt. Komme ich nicht jetzt durch, dann vielleicht ein anderes Mal." Ferriani hat im ganzen 150 Kinder gefragt; unter diesen fand er 70, die das Examen fürchteten, 35, die es gleichgültig ließ, und 45, die es nicht missen wollten. Unter den 70 furchtsamen Schülern waren 30 sehr fleißig, 27 etwas weniger und nur 13 ganz faul; unter den 35 gleichgültigen waren nur 5 wirklich fleißig, während 10 weniger fleissig waren und 20 überhaupt nicht lernen wollten; unter den 45 Freunden der Examina waren nur 4 fleißig, während 20 sich nicht durch allzugroßen Fleiß auszeichneten und 21 durch eine geradezu staunenerregende Faulheit „glänzten". — Ein neuer Beweis dafür, daß man daran denken müßte, unsere „Prüfungen" durch sorgliche und aufrichtige Erprobung zu ersetzen, wie es in einem jüngst erschienenen Buche vorgeschlagen worden ist — schreibt die „Vossische Zeitung", der wir diese Notiz entnehmen.

*) Vergl. auch sein in pädagogischer Hinsicht bedeutsames neues Werk: I Drammi dei Fanciulli.

Kurze Hinweise.

In einem prächtigen Artikel der „Sächs. Schulztg.“ (1902, Nr. 49): „Lesestunde und Kunst in der Schule?“ zieht der Verfasser herzhaft gegen die Schablone bei der Behandlung poetischer Lesestücke zu Felde, gegen eine Methode, die nicht imstande ist, künstlerisches Genießen, innere Anschauung und Empfindung des literarisch Schönen zu vermitteln. „Wir müssen wieder keusch werden und nicht so roh die heiligsten Dinge in die Verstandesübungen hereinziehen und darin zermahlen“ (v. Rohden). Der nicht genannte Verfasser geht in den Spuren Hildebrands und Lindes.

In den vielen Notizen über den Bildungsgang der amerikanischen Taubstumm-Blinden Helene Keller, die in den letzten Jahren die Fachblätter brachten, waren zahlreiche Übertreibungen enthalten, die endlich in dem „43. Bericht über die Tätigkeit der Blindenanstalt in Illzach (Elsaß)“, hg. vom Dir. Kunz, ihre Berichtigung und Klarstellung finden. Einen Auszug daraus bringen die „Blätter für die Schulpraxis“ (1902, Nr. 23) der „Preußischen Lehrerzeitung“.

„Die Kehrseite des Heimatlichen“ beleuchtet Ernst Linde in der „Frankfurter Schulzeitung“ (1902, Nr. 21). Die jetzt fast allgemein stark betonte Beschränkung des Volksschulunterrichts auf das Heimatliche erweckt Bedenken, da 1. das Heimatliche für den Schüler meist weniger interessant ist, als das Fremde, 2. das Heimatliche nicht immer das pädagogisch wertvollere ist, und 3. es psychologisch verkehrt wäre, den Zögling dadurch zum Verstehen und Lieben der Heimat und des Vaterlandes erziehen zu wollen, daß man ihn geistig beständig darin gefangen hält. „Mit einer unbedingten sorglosen Bevorzugung des Heimatlichen ist es also nicht getan; es gilt eine gerechte und verständige Abwägung desselben gegen das Fremde.“

Dr. Schubert empfiehlt in einem Artikel „Zur Prämienfrage“ (Leipz. Lehrerztg. 1902, Nr. 37), bei Beschaffung von Schülerprämien nicht, wie bisher fast immer, sich auf Bücher zu beschränken, sondern auch Werke der bildenden Kunst, Wand- und Mappenbilder, zu berücksichtigen. Der Artikel macht dazu geeignete Vorschläge.

In einer Charakteristik Theodor Gottlieb von Hippels (1741—1796) von Prof. Brenning in den „Monatsheften der Comenius-Gesellschaft“ (1902, Nr. 11 und 12) wird die Aufmerksamkeit des Lesers auch auf die pädagogischen Ansichten dieses eigenartigen Denkers, namentlich auf seine Empfehlung einer sehr weitgehenden gemeinsamen Erziehung beider Geschlechter, gelenkt.

Goethe und die Kinder ist das Thema, das gleichzeitig Muthesius in einer besonderen Schrift „Goethe, ein Kinderfreund“ (Berlin, Mittler u. Sohn) und A. Walther in Nr. 10 bis 12 der Leipziger Lehrerzeitung („Goethe und die Kinderforschung“) behandeln. „Würde unsere Ausbeute“, schreibt der letztere, „auch nur in alten, längst bekannten Weisheiten bestehen, so hätten diese in Goethes Geist gezeugten, in Goethescher Sprache geprägten Fundstücke doch zehnfachen Kurswert.“

In Nr. 9 der „Politisch-anthropologischen Revue“ sucht Dr. Hellpach („Darwinismus und Sozialpsychologie“) nachzuweisen, daß die Anwendung des darwinistischen Begriffs der „Anpassung“ auf die sozialpsycho-

logische Entwicklung abzulehnen sei. Wieder ein Beitrag zum Niedergange des Darwinismus als Erklärungsprinzips der Entwicklung. Die Tatsache ist bedauerlich; aber „die Erkenntnis besteht nicht in der schönen Abrundung von handlichen Konstruktionen zu einem befriedigenden Weltbilde, sondern sie findet ihre vornehmste Grundlage in der bescheidenen Ehrfurcht vor der Wirklichkeit."

Personalien.

Am 16. Dezember feierte der Direktor der Berliner Sternwarte, Geh. Regierungsrat Professor Dr. Wilhelm Förster, geboren 1832 in Grünberg (Schlesien), seinen siebzigsten Geburtstag. Wir gedenken seiner hier als des unermüdlichen Förderers der Volksbildung und Volksversittlichung. Bekannte Institute für Volksbelehrung und Volksunterhaltung, wie die „Urania" und das „Schiller-Theater" in Berlin, verdanken ihm vorzugsweise ihre Entstehung. Vor allem aber ist er zu nennen als der Begründer der „Gesellschaft für ethische Kultur", die als ihr Ziel betrachtet, eine vom religiösen Bekenntnis unabhängige Volksmoral zu schaffen und zu verbreiten.

E. Höhne, der Vorsitzende des Berliner Lehrervereins, hat sich leider genötigt gesehen, wegen Überarbeitung sein Amt niederzulegen. An seine Stelle trat Röhl, der früherere Redakteur der Päd. Zeitung.

Literatur.

Philosophie.

Fr. Wyß (Schulinspektor a. D.), Theologie und Ethik, 2. unveränderte Ausg. 88 S. Wien, A. Pichlers Witwe u. Sohn. 1901. Pr. 1 Mk.

Die kleine Schrift ist zur Propaganda für die „Gesellschaft für ethische Kultur" geschrieben. Der Verfasser ist eigentlich nur der Ordner unendlich vieler Zitate aus allen möglichen Autoren, sofern sie nur gegen eine transcendente Begründung der Ethik (Theologische Ethik) und für die „Humane Ethik" sich ausgesprochen. Wer da weiß, wie verschieden der Kampf gegen das Supramundane und wie verschieden diese „Humane Ethik" zu begründen versucht worden ist, wird verstehen, daß eine solche Mosaikarbeit von „Goldkörnern" Autoren von geradezu widersprechendem Charakter friedlich nebeneinander stellt. Dadurch wird ein solches Buch für jeden philosophischen Kopf zu einer unerquicklichen Lektüre. Carl Vogt, Moleschott, Büchner, Haeckel u. ähnl. als Referenzen für seine Ansicht von „Humaner Ethik" hinzustellen, halte ich für naiv. Solche Sätze, wie dieser: „Gegen das Dogma der Unsterblichkeit spricht sich auch ganz entschieden die neuere Naturwissenschaft aus", sollten heute überhaupt nicht mehr möglich sein; die Wissenschaft hat nur schlicht festzustellen, „was ist", und vermag höchstens auszusprechen, daß in dem (Natur-)Gegenstande ihrer Forschung sich kein Hinweis auf dieses Dogma findet, was seit alters selbstverständlich ist, da sonst ihr Gegenstand kein Naturgegenstand und jenes Dogma kein — Dogma wäre. Das Dogmatische läßt sich nicht „widerlegen", aber allerdings als Fiktion aufweisen, und das genügt. — Verträgt das Buch aus solchem Grunde keine ernste Kritik, so soll doch nicht geleugnet werden, daß die Aufreihung so vieler Gedanken von (äußerlich!) gleichem Ziel das Denken eines Novus hier und da anregen wird. Dankenswert ist das häufige Zitieren von R. Nagels Bibelübersetzung, die, soweit die Zitate verraten, äußerst interessante neue Gesichtspunkte eröffnet, die sogar bedeutsam zu sein scheinen. — Die Tatsache, daß die vorliegende immerhin das Beste wollende

Schrift in Österreich verboten ist, ist mir unverständlich und wirft auf dortige Zensurverhältnisse ein trübseliges Licht.

Dr. Richter (Privatdozent a. d. Universität Leipzig), Kant-Aussprüche. 110 S. Leipzig, E. Wunderlich, 1901. Pr. geb. 1,60 Mk.

Wie weitsichtig der Autor ist, erhellt am schönsten aus seinen einleitenden Worten: „Für Fachgelehrte sind diese Aussprüche nicht bestimmt. Wer Kant aus dessen eigenen Werken kennt, wird sich verbitten, Gedanken, die durch den Zusammenhang, in den sie gestellt sind, gesteigerte Bedeutung erfahren, losgelöst aus den Verbindungen und aller fruchtbaren Beziehungen entkleidet, vorgesetzt zu bekommen. Dagegen regen diese Gedanken vielleicht unter den Laien den einen oder andern an, ein Kantisches Werk selbst aufzuschlagen und in dessen Tiefe sich — gewiß nie ohne Gewinn — zu versenken . . . Der Künstler, der Geschäftsmann, der Beamte wird, wenn er in diesen Blättern liest, Kant nicht mehr fremd gegenüberstehen. Doch soll niemand erwarten, daß sie ihm auf bequeme Weise die Kantische Philosophie übermitteln. Sie spiegeln jedoch die Kantische Lebensanschauung einigermaßen getreu wieder. Hier handelt es sich darum, ob Kant auch unserer Zeit noch ein Führer durch das Leben sein könne. Und da ist soviel gewiss: Die Kantische Lebensanschauung ist das wohltätigste Gegengewicht für manche Strömung der Zeit. Es sind ‚Unzeitgemäße Betrachtungen', insofern sie mancher Strömung der Zeit schnurstracks zuwider laufen; und doch sind sie in hohem Grade zeitgemäß, eben weil sie das enthalten, was der Zeit fehlt. Gewissen Schriften sollte man, wie bei Musikstücken, das Zeitmaß vorsetzen, in dem sie aufgefaßt sein wollen; bei den Kantaussprüchen könnte dies nur das Largo sein. Je langsamer man sie liest, um so schneller wird man sie verstehen; je schwerer man sie nimmt, um so leichter werden sie erscheinen. Der schönste Lohn, der dem Herausgeber für seine Arbeit werden könnte, wäre: daß der Leser, die elenden Schranken einer solchen Sammlung erkennend, dieselbe bei Seite legt und sich in ein Originalwerk Kants tiefer versenkt." — Auch der Kantkenner wird dem Autor recht, recht dankbar sein; denn ein Strauß gepflückter Blumen bringt den Frühling auch ins Zimmer, wenn man zum Wandern durch den heimatlichen Grund dieser Blumen einmal nicht bereit ist. Es ist auch höchst erfreulich, daß das Buch jedes Zitat in einem Quellenregister genau aufführt, wodurch es sicherlich zu einer systematischen Kantlektüre anreizen wird, und daß eine Scheidung der Zitate in die vorkritische und die nachkritische Periode eingeführt wurde. Es gliedert sich der Gedankenschatz in die Kapitel: allgem. Weltanschauung, Sittenlehre und Erziehung, Religion, Menschenkunde (vorkritische Periode), allgemein kritische Grundsätze, Sittenlehre, Erziehung, Kunst und Genie, Schriftstellerei und Stil, Religion, Geschichte und Menschenkunde (kritische Periode). Es gibt nicht gar viele Werke der Literatur, bei denen eine Auslese so energisch die Meisterschaft der Beschränkung fordert; diese hat Richter feinsinnig geübt; nur einen Satz möchte ich nicht fehlen sehen, aus dem ein (bester) Teil der heutigen sozialpolitischen Theorie deduzierbar ist: „Handle so, daß du die Menschheit, sowohl in deiner Person als in der Person eines jeden andern, jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst" (Grundlgg. IV, 277); oder ähnlich: „Vernünftige Wesen stehen alle unter dem Gesetz, daß jedes derselben sich selbst und alle andern niemals bloß als Mittel, sondern jederzeit zugleich als Zweck an sich selbst behandeln soll" (ib. S. 281).

Dr. Schieler, Giordano Bruno, der Dichter-Philosoph und Märtyrer der Geistesfreiheit (VI. Heft der Flugschriften des Neuen Frankfurter Verlages). 64 S. Pr. 75 Pf.

Es spricht aus diesem Vortrage mehr als ein bloßer Kompilator (aus Riehl, Brunnhofer, Chr. Sigwart und Kuhlenbeck); der ehemalige Professor eines Priesterseminars und jetziger Prediger einer freien religiösen Gemeinde sieht durch eignes Erlebnis in diesem gewaltigen Protestanten seinen Heros; darum erscheint dem Leser der panegyrische Ton dieses Vortrages echt und wahr. Schieler erweckt also ein großes seelisches Interesse für diesen Dichterphilosophen, das gewiß auch ein geistiges Interesse nach sich ziehen wird. (Dieses sachliche Interesse hätte auch die Geschichte der Philosophie zu betätigen, indem sie einmal quellenmäßig feststellte, wieviel an der alten Behauptung Jakobis und der neuen Brunnhofers wahr ist, „daß Leibniz die ihm eigenen neuen Formeln oder Formen philosophischen Denkens unserem Bruno verdankt." Ich stehe der Behauptung sehr skeptisch gegenüber;

was besagt der Gleichklang von „Formeln“ in philosophischen Systemen? Es kommt auf das Fundament (die Ableitung) und den Zusammenhang (Einheit der Konstruktion) an; und da weiß ich, daß diese „nolanischen“ „Formeln“ bei Leibniz ihre Kraft weniger in dem „Poetischen“ besitzen — das mag bei Bruno gerade das Wesentliche sein — als vielmehr in dem ernsten Zusammenhang mit den exakten Wissenschaften.)

Philosophische Bibliothek (Leipzig, Dürrscher Verlag). Nr. 37: Kants Kritik der reinen Vernunft, 8. Auflage von Valentiner. Pr. 4 Mk.

Der Dürrsche Verlag, der die „Kirchmannsche Philosophische Bibliothek“ übernahm, hat das große Verdienst, in vorurteilsfreier Weise die Neuausgaben nicht sogenannten „Autoritäten“, an die sich jeder Redakteur eines neu auftauchenden Journals instinktiv wendet, um seinen Speisezettel „aufzumachen“ für die, so sich (höchst falscher Weise) „literarische Gourmands“ nennen, zu überantworten; es sind zumeist jüngere Kräfte mit frischer Arbeitskraft, die von der Öffentlichkeit noch etwas für sich hoffen und darum auch noch etwas für sie tun.

Die Valentinersche Kantausgabe ist eine höchst exakte, von strenger philologischer Arbeit. Der Fehler, den wir an der im übrigen verdienstvollen Arbeit Vorländers seinerzeit hierorts rügen mußten, ist hier vermieden: Textänderungen sind bis auf ganz unwesentliche in den Fußnotenapparat verwiesen. Dieser ist vortrefflich. Aus der Menge und Vortrefflichkeit der Gewährsmänner, die Lesartvarianten vorschlugen, wird man des Kulturwertes dieses einzigen Buches so recht inne. Der Apparat ersetzt stellenweise sogar einen Kommentar. Leider vermissen wir einen Begriffsindex, wie er nach Vorländers Arbeit zur Hendelschen Kantausgabe in keiner Neuausgabe fehlen sollte.

Bd. 39.: Kants Kritik der Urteilskraft, von Vorländer herausgegeben. Pr. 3,50 Mk.

Diese Ausgabe hat die Vorzüge der Vorländerschen Kantausgabe bei Hendel beibehalten, ohne ihre Mängel mit hinüberzunehmen. Die Textkritik ist besonnener und vornehmer. Die Einführung gibt „Historisches“ und „Systematisches“ mit Literaturhinweis. (Wir wollen es hier allgemein freudig aussprechen, daß der Herzschlag des neuen Lebens der „Philosophischen Bibliothek“ seine Stärkung aus der Marburger Kantschule erfahren hat.) Eine interessante Beigabe ist der Abschnitt über Goethes Anmerkungen in seinem Handexemplar der Krit. d. Urt. Den Beschluß macht ein Wörterverzeichnis, für das wir Vorländer wieder recht dankbar sind.

Bd. 84: Schleiermachers Monologen. Kritische Ausgabe von Fr. M. Schiele. Pr. 1,40 Mk.

Nach dieser Ausgabe scheint mir textkritisch nichts mehr zu tun übrig. Die Einleitung gibt eine ausführliche „Entstehung der Monologen“; die Bibliographie stellt sich in den weiteren Horizont der philosophischen Ethik Schleiermachers; den Beschluß bildet ein ausführliches Namen- und Sachregister, das überall der beste Kommentar und die intimste Kontrolle für den Leser bietet. Wer für die Monologen ein kongeniales Interesse gewinnen kann und sie lesen wird, soll zu eignem Frommen den höheren Preis dieser Ausgabe nicht scheuen; aber wer liest heute noch die Monologen mit dem Ernst und der Begeisterung, die dieses Buches würdig sind? Wie viele sind ihrer, deren Geist so harmonisch gleichgewichtet ist, daß er in einer Atmosphäre atmet, in der im Quell der Schönheit sich strenges Denken badet? Auf die kühne Hoffnung, daß derer viele sind, beruft sich der Herausgeber des folgenden Bandes:

Bd. 103: Schillers philosophische Schriften und Gedichte, zur Einführung in seine Weltanschauung. Mit ausführlicher Einleitung (94 S.) herausgegeben von Prof. Dr. Eug. Kühnemann. Pr. 2 Mk.

Kühnemann hat einen guten Namen als Redner über literarische Themata (Tolstoi, Herder, Schiller). Er versteht es, in eine Stimmung zu versetzen, die für seinen Stoff warm macht; dabei hat er eine gewisse philosophische Schulung, durch die er seinen schönen Worten auch gute Gedanken unterlegen kann, was keineswegs allgemein bei den Rhetorikern der Fall ist. Die Einleitung weist zunächst auf den pädagogischen Wert der Philosophie Schillers hin; sie ist im besonderen für Lehrer an Gymnasien und Seminaren gedacht zur eignen Orientierung im Interesse einer gedeihlichen Lektüre der Schüler, im allgemeinen

für den weiten Kreis der Gebildeten, die in diesem „Schönheitsgut deutscher Bildung" einen „Grundpfeiler unserer nationalen Kultur" erkennen sollen. Die hier gebotenen Schriften Schillers führen am besten ein in die „Welt des deutschen Idealismus", welche Welt „den Typus einer in sich geschlossenen und reichen Bildung bedeutet, einer Bildung, die zugleich philosophisch, ästhetisch und historisch ist, und die das natürliche Gegengewicht bildet gegen die mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Richtung, die heute überwiegt". Das letztere ist keineswegs richtig; wir dürfen vielmehr von einer Kunstexaltation unserer Zeit reden. Wahr ist nur, daß alle einzelnen Kulturgebiete heute unvermittelt und wechselseitig unbelehrt dahin vagieren ohne das philosophische Ferment, ohne die durchgreifende Tendenz auf eine alles umspannende Einheit. Jene beiden Bildungsgruppen, von denen Kühnemann redet, bilden einander kein Gegengewicht, wie Last zu Kraft, sondern sie sind gemeinsam-notwendige Bestandstücke einer Architektonik der Kultur. — Kühnemann bespricht dann die „vorkantischen" Schriften Schillers, hiernach den Übergang zu Kant und entrollt ein Stimmungsbild des kantischen Philosophierens, um dann zu Schillers Begründung der Ästhetik überzugehen. In der Besprechung von „Anmut und Würde" charakterisiert Kühnemann Schillers Stellung zur Ethik Kants und Schillers ästhetische Weltanschauung. Es folgt eine Analyse der „Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen", der Schriften: „über das Erhabene", „über naive und sentimentale Dichtung" und eine „kurze Überleitung zu den philosophischen Gedichten". Den Schluß des ganzen Buches bildet ein Namen- und Sachregister.

Aus dem „Pädagogischen Magazin" (Herausgeber: Friedr. Mann) liegen vor uns: Heft 161: Aristoteles als Psychologe. Von Fr. Regener. 64 S. Langensalza, Beyer und Söhne. Pr. 80 Pf.

Die Schrift bietet ziemlich viel an Zitaten; vermißt wird ein Ausruhen bei einzelnen Gedanken und Herausarbeiten der Problemansätze, durch die uns auch heute noch Aristoteles bedeutsam erscheint. Regener hat nicht das Bestreben, einen Unterschied zwischen aristotelischen Banalitäten und zeitlos wertvollen Gedanken in ihm klar zu legen. Unter letzteren sticht hervor die fruchtbare Lehre des *κοινόν* (Ursprungstätte des Mathematischen), die Psychologie des Beweises („das Denken nicht ohne Phantasie"), die Psychologie des Zählens („die Seele zählt"), der psychologische Zusammenhang von Zeit und Zahl, das erkenntniskritische Motiv im *πρότερον πρὸς ἡμᾶς* und *πρότερον τῇ φύσει*.*) Dadurch, daß in dieser Weise die Psychologie des Aristoteles (die zum wenigsten Teil im „*περὶ ψυχῆς*" zu finden ist) frei von aller traditionellen Manier studiert wird, kann der Lehrer Kenntnis der Grundprobleme der Psychologie erhalten; denn das ist ja der große Reiz des Studiums der „Alten", daß in ihnen alle Grundprobleme der Kultur lebendig werden.

Heft 163: Über den Wert des Schönen. Von O. Foltz. Pr. 25 Pf. Heft 167: Über das Absolute in den ästhetischen Urteilen. Von O. Flügel. Pr. 40 Pf.

Der kleine Versuch Foltz's, den Herbartschen Gedanken, die Ethik auf Ästhetik zu gründen, als, wenn nicht durchaus unrichtig, doch als einseitig nachzuweisen, erscheint mir wie ein unfertiges Besinnen auf kantische Gedanken, doch in seinem Motiv durchaus lobenswert. In dem zweiten Heftchen wiederholt der exakte Herbartianismus in sattsam bekannter Manier seine Schul-Dogmata.

R. Lotz, Zur Jahrhundertwende. Athen, Verlag Hestia. 1901. Pr. 50 Pf.

Inhalt und Titel hängen nur ganz locker zusammen. Es ist ein Anathema gegen ethischen Materialismus und schließt mit der tröstlichen Einsicht, daß der Glaube in unsere Mission, an der Bildung der idealen Menschheit mitzuarbeiten, uns Bürgern des neuen Jahrhunderts Kraft geben wird, dieses besser zu gestalten als das vergangene.

L. Goldschmidt, Kantkritik oder Kantstudium? Für Immanuel Kant. 218 S. Gotha, Thienemann 1901. Pr. 5 Mk.

Obige Schrift wendet sich mit großer Schärfe gegen Paulsens Auffassung der Philosophie Kants in seinem 1898 erschienenen Buche über den großen Denker. Eine gleiche Ablehnung hat diese auch von Cohen in der „Nation" erfahren. Wir halten beide Äußerungen für verdienstlich, damit nicht in dem großen Leserkreise,

*) Ich verweise in diesem Zusammenhang auf meine Schrift: „Aristoteles und die Mathematik" (Verlag von Elwert in Marburg).

dessen sich Paulsens Schriften in der Regel erfreuen, eine irrige Meinung sich festsetze. Das Buch Goldschmidts hat aber trotz seiner persönlichen Spitze durchaus selbständigen, ich möchte sagen „schulenden“ Wert. Die Mißverständnisse Paulsens sind zumeist typischer (traditioneller) Art, und ihre Widerlegung hat daher eine allgemeine, methodisch klärende Bedeutung. Die „Voraussetzungen und Ziele der Kritik“, „Erscheinung und Ding an sich“, „Analytische und synthetische Urteile“, „das System“, „Raum und Zeit“, „Kategorien“, „Hume und Kant“, „die Dialektik“ werden hier dokumentarisch treu dargestellt.

Aus dem „Bücherschatz des Lehrers“ (Herausgeber: K. O. Beetz) liegen uns zwei Werke vor:

Bd. IV: W. Rein, Grundriß der Ethik. 292 S. Osterwieck a. H., Zickfeldt. Pr. 2,50 Mk.

Das Buch bedeutet nach der einen Seite viel mehr als der Titel besagt, nach der andern Seite allerdings auch viel weniger. Von einem „Grundriß“ erwarte ich die Zeichnung der Fundamente einer Ethik, eine klare, von allem Nebenwerk befreite Entwicklung der Methode und des Systems einer Ethik. Statt dessen erhalten wir große Abschnitte, die mit einer Ethik nur ganz peripherisch zusammenhängen. Schon die Einleitung läßt dies erkennen: auf 5 (!) Seiten wird das Verhältnis der Ethik zu Metaphysik, Logik, Psychologie, Pädagogik und Theologie abgehandelt, bezeichnender Weise aber auf 7 Seiten die Bedeutung einer Ethik für unsere Zeit besprochen — etwas, das in einem „Grundriß“ nur vielleicht als dekoratives Schlußwort am Platze wäre. Der grundlegende Teil umfaßt nur 30 Seiten: die Lehre von den sittlichen Ideen (Werturteil als Grundlage, Bedeutung der Gemeinschaft für das sittliche Leben, der Begriff der Gesellschaft, Gesellschaft im ethischen Sinne, Reihenfolge der sittlichen Ideen). Alles übrige (230 S.) hat gänzlich feuilletonistischen Charakter und gehört in eine populäre angewandte Ethik allerweitesten Umfangs, hat aber in der hier beliebten Form mit einem „Grundriß der Ethik“ garnichts zu tun (Rechtssystem, Verwaltungssystem, Kultursystem). Ich könnte meine Worte durch jede Seite beweisen. So wird z. B. in dem das Verwaltungssystem behandelnden Abschnitte eine eingehende Kenntnis der Entwicklung der sozialen Parteien in England und Deutschland vermittelt; wir erhalten eine meiner Auffassung nach nicht durchweg zutreffende Darstellung des deutschen Sozialismus, lernen Stöcker in seinen verschiedenen Programmen kennen, die wörtlich abgedruckt werden (in einem Grundriß der Ethik!), werden belehrt über die Notwendigkeit eines Bauernstandes und über die Mittel, denselben aus seiner gegenwärtigen Misère zu heben, werden mit dem Bergbau, der Forstkultur, ausführlichst mit verschiedenen kaiserlichen Botschaften, mit der Wohnungsfrage, mit der Besteuerung bekannt gemacht u. s. w. — Andererseits wollen wir nicht verhehlen, daß uns die strikte Beziehung des sittlichen Handelns auf Gemeinschaft und dessen Wertung nur als eines Gemeinschaftshandelns sympathisch war (sympathisch vor allem bei einer so gerichteten Philosophie, wie es die Reins ist). Alles in allem ist diese nach ethischen Gesichtspunkten geordnete Artikelserie aus der Ökonomie, Soziologie, Politik von durchgreifender Anregung, der man gern folgt, da der Autor dem Strom der Zeit ein allseitiges Wohlwollen entgegenbringt.

Bd. V: G. Uphues, Einführung in die moderne Logik. I. Teil: Grundzüge der Erkenntnistheorie. 98 S. 1901. Pr. 1.50 Mk.

Auch betreffs dieses Buches vermag ich dem Herausgeber des „Bücherschatzes“, nicht zu gratulieren. Es sei uns ferne, das Uphuessche Buch zur Kategorie derjenigen zu zählen, die tausendmal Gehörtes wieder einmal mit originaler Geste vorbanalisieren. Uphues' Gedanken tragen sämtlich den Stempel der Schönheit, der mich an den Gedankenstil aus dem Anfange des vorigen Jahrhunderts erinnert; zudem ist die Arbeit des Denkers eine grundehrliche, mit nichten eine leichtfertige Mache. Das nimmt für das Buch ein. Jedoch sollte es als Glied eines bestimmt gerichteten Sammelwerkes dessen Gesamtcharakter Rechnung tragen; in dem Unvermögen der Uphuesschen Gedankenrichtung, das zu tun, liegt sein Mangel. Uphues ist in seinem Denken individuell und nicht zeitgemäß; denn seine Philosophie ist Metaphysik, d. h. Dogmatik. Wahrheit und menschliches Erkennen (welch' anderes gäbe es sonst?!) sind ihm nicht untrennbar; die Wahrheit ist nicht einzig und allein bloß der Charakter des Erkennens, sondern die Wahrheit ist dem Erkennen — geliehen. Von dem einen Erkennenden ist im Akte der Schöpfung uns Menschen die Wahrheit

geliehen. Die Wahrheit ist überzeitlich; sofern „unser“ Erkennen in der Zeit hervortritt, ist es durch „das Ewige“ bedingt. Diese Gedanken bestimmen den Charakter des Buches. Sie liegen aber so abseits des großen Zuges der Philosophie zur Wissenschaft, daß ein Leser wohl die ästhetische Freude an einer philosophischen Persönlichkeit bei Lektüre dieses Buches genießen kann, aber nicht den Zugang findet zum großen Problemweg „der Philosophie“; das Buch führt in eine Sackgasse. „Einführung in die moderne Logik“ nennt sich das Buch; mir scheint, der Titel deckt einen verlorenen Posten. Trotzdem wird der Leser, der schon gelernt hat, im kalten Strom des philosophischen Denkens zu schwimmen, gerade durch das individuelle Anfassen der Probleme seitens Uphues kräftigen Anlaß zur Selbstkontrolle erhalten; und das ist ein großes Lob, das man getrost über das Buch aussprechen kann. Somit ist das Buch keine taube, aber eine gefährliche Frucht. — Die Vorzüge der Uphuesschen Art treten in günstigeres Licht in zwei kleinen Vorträgen: „Über die Idee einer Philosophie des Christentums“ und „Über die Idee einer Pädagogik als Bildungswissenschaft“. Gerade die großentworfene Skizze aus der Uphuesschen Feder wirkt äußerst anregend, indem die Weite der Begriffe eigne Gedanken erwecken und zuströmen läßt. Hinzukommt eine gewisse Klassizität der Sprache, eine Würde des Ganges der Gedanken, sodaß die Lektüre ein edles Genießen ist.

Hamburg. (Schluß folgt.) Dr. Görland.

Religionsunterricht.

Die neuesten Erscheinungen der pädagogischen Literatur, soweit sie für den Seminarunterricht in Betracht kommen, müssen natürlich den Anforderungen der neuen Lehrbestimmungen vom 1. Juli 1901 angepaßt sein. Infolgedessen erscheinen denn jetzt für alle Unterrichtsfächer Lehrbücher mit dem ausdrücklichen Vermerk der Bearbeitung nach den neuen Lehrplänen. Man wird im allgemeinen gut tun, wenn man sich dieser Versicherung etwas skeptisch gegenüberstellt — ein Standpunkt, den auch das preußische Unterrichtsministerium nach der Verfügung vom Februar v. J. einnimmt. Die neuen Lehrpläne unterscheiden sich von den Allgemeinen Bestimmungen (1872) nicht allein durch die Auswahl des Unterrichtsstoffes, sondern auch durch die Anforderungen, die sie an die Behandlung desselben stellen. Die gesamte Lehrerbildung wird durch sie auf ein höheres geistiges Niveau gestellt: die Verinnerlichung und Vertiefung der Geistesbildung ist das Hauptziel. Wenn nun alte Lehrbücher nach dem Selbstzeugnis der Verfasser „nach den neuen Lehrplänen umgearbeitet“ erscheinen, so kann man in diesen Fällen oft erkennen, daß wohl die Schale eine andere geworden, der Kern aber derselbe geblieben ist. Glücklicherweise haben wir in der neuesten Religionsliteratur diese Entdeckung noch nicht gemacht, wenigstens nicht an den Büchern, welche direkt für Seminaristen bestimmt sind, wie die von Voigt, Kabisch und Triloff. Anders ist es allerdings bei den Präparationen für den Religionsunterricht in der Volksschule; die neuen Erscheinungen auf diesem Gebiet lassen zum Teil noch viel zu wünschen übrig.

A. Für den Religionsunterricht im Seminar und in der Präparandenanstalt:

Lic. Richard Kabisch (Seminaroberlehrer), Religionsbuch für evangelische Lehrerseminare. Dritter Teil: Glaubens- und Sittenlehre. 149 S. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1902.

Der Verfasser hat, abweichend von dem alten Schema, den Versuch gemacht, die christliche Glaubens- und Sittenlehre für Seminare ohne strengen Anschluss an den Lutherschen Katechismus zu behandeln; trotzdem hat er demselben völlig sein Recht werden lassen. Aus dem Aufbau des zweiten Hauptstücks gewinnt er die Grundlage und die Gesichtspunkte für den Hauptteil des Buches, nämlich die Darstellung des Christentums nach seinem Inhalt als christlicher Glaube. Der christliche Glaube wird gefaßt als das christliche Bewußtsein von Gott in seinem Verhältnis zum Menschen, als das christliche Bewußtsein von dem Menschen in seinem Verhältnis zu Gott, als das christliche Bewußtsein von Jesus Christus dem Erlöser und als das christliche Bewußtsein von der Aneignung des Erlösungswerkes durch den heiligen Geist. Der letzte Teil des Büchleins enthält den Inhalt des Christentums als christliche Sittlichkeit, indem als Einleitung dazu das Wesen derselben vorweggenommen wird, worauf das christliche Leben in der Gemeinschaft und das des Einzelnen behandelt wird. Die Tatsache, daß im ersten Hauptstück des Lutherischen

Katechismus mehrere wichtige Kapitel der christlichen Ethik zu kurz kommen, hat den Verfasser jedenfalls veranlaßt, bei der Darstellung der Sittenlehre nur gelegentlich die zehn Gebote zu streifen. — Kabischs Buch ist ein Fortschritt auf dem Gebiet des systematischen Religionsunterrichts in den Seminaren; als besondere Vorzüge seien folgende hervorgehoben: 1. Die kurze Darstellung über das Wesen der Religion am Anfange des Buches. Klar und instruktiv wird die Religion in ihren Hauptformen und in ihrer Bedeutung für den Einzelnen behandelt; so kann durch Hinweis auf die christliche Religion und durch Vergleichung mit derselben der unvergleichliche Wert des Christentums den Schülern recht zum Bewußtsein gebracht werden. 2. Die Berücksichtigung der Psychologie und die anschaulichen Beispiele aus dem alten und neuen Testament, wie aus der Kirchengeschichte. So wird, was heute besonders notwendig ist, der Religion der Charakter des Wunderbaren, Fremden, Übermenschlichen genommen; so kann durch den Unterricht in den Zöglingen die Überzeugung geweckt und befestigt werden, daß die Religion wirklich eine praktische Angelegenheit des Menschen ist. 3. Vom rein pädagogischen Gesichtspunkt: das entwickelnde Verfahren, das kein fertiges System von Glaubens- und Sittenlehren duldet, sondern das Wissens- und Merkenswerte entwickelnd erarbeitet. — In der christlichen Sittenlehre hätten wir manches etwas ausführlicher gewünscht, so die Tugend- und Pflichtenlehre, besonders aber die Behandlung des Gemeinschaftslebens mit eingehenderer Berücksichtigung der gegenwärtigen Anschauungen und Strömungen.

J. Westphal (Seminaroberlehrer), Hilfsbuch für den Religionsunterricht an evangelischen Präparandenanstalten. 140 S. Leipzig, Verlag der Dürrschen Buchhandlung, 1902.

Der Inhalt des Buches zerfällt in drei selbständige Teile: I. Das evangelische Kirchenlied, II. die wichtigsten Psalmen, III. die gottesdienstlichen Einrichtungen der evangelischen Kirche. Der erste Hauptteil umfaßt die größere Hälfte des Buches. Die Geschichte des Kirchenliedes enthält für den angegebenen Zweck ein zu reiches Material an Namen und Zahlen, wodurch die Übersichtlichkeit erschwert wird und das Wesentliche hinter dem Nebensächlichen zurücktritt. Die Inhaltsübersichten der einzelnen Lieder, die der Geschichte der kirchlichen Dichtung folgen, sind nach sachlichen Gesichtspunkten geordnet. Die kurzen, treffenden Inhaltsangaben sind den sonst in Gebrauch befindlichen Kirchenliederklärungen vorzuziehen, weil sie knapp und präzis die Hauptgedanken herausheben. Auch die Erklärungen der zwölf Psalmen sind recht geeignet für den Unterricht in den Präparandenanstalten. Mit dem dritten Teil, der Darstellung des Kirchenjahres und der Gottesdienstordnung, hat der Verfasser einem wirklichen Bedürfnis abgeholfen. — Das Hilfsbuch sei hiermit empfohlen.

Hermann Triloff (Seminaroberlehrer), Die neuen epistolischen Perikopen für Seminaristen, Lehrer und Lehrerinnen, Helfer und Helferinnen im Kindergottesdienst schulgemäß erklärt und zugleich als Beitrag für das Bibellesen in der Volksschule dargeboten. 262 S. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung, 1902.

Ein gutes, empfehlenswertes Buch, das ebenso des Verfassers wissenschaftliche Gründlichkeit wie seine pädagogische Erfahrung zeigt. Die Behandlung der einzelnen Schriftabschnitte nach den formalen Stufen bietet durch die Vielseitigkeit der Gedankenausführung jedem Religionslehrer mannigfache Anregung; selbst die wissenschaftliche Exegese ist in den Anmerkungen geschickt berücksichtigt. Ein besondererer Vorzug des Buches ist der klare und übersichtliche Druck, der dem Lehrer die Vorbereitung wesentlich erleichtern wird. Die kurzgefaßten Zielangaben und Zusammenfassungen tragen ebenfalls zur Erleichterung des Verständnisses und zum schnellen Zurechtfinden in den zum Teil schwierigen Texten der epistolischen Perikopen bei. Wir wünschen dem Buche besonders in den Lehrerseminaren weite Verbreitung.

Elsterwerda. Seminaroberlehrer K. Kauffmann.

(Schluß folgt.)

Literarische Notizen.

Mit dem Ende des vergangenen Jahres haben die „Rheinischen Blätter für Erziehung und Unterricht“, die bis dahin älteste unter den pädagogischen Zeitschriften Deutschlands, ihr Erscheinen eingestellt. Bis ins neunte Jahrzehnt des vorigen Jahrhunderts konnte das 1827 von Diesterweg ins Leben gerufene Blatt als ein getreuer Reflex der pädagogischen Entwicklung Deutschlands, insbesondere

des Volksschulwesens, gelten, geschaut allerdings im Spiegel einer scharf ausgeprägten Persönlichkeit. Die „Rheinischen Blätter“ — so genannt, weil Diesterweg bei ihrer Gründung noch Seminardirektor in Mörs war — sind den deutschen Lehrern über ein Halbjahrhundert hinaus ein getreuer Wegweiser gewesen. Die glänzendsten Namen aus der Schulgeschichte des 19. Jahrhunderts stehen in ihrer Mitarbeiterliste. Ihnen vorzugsweise gebührt das Verdienst, nicht nur die pädogogische Doktrin ausgebildet und gepflegt zu haben, die man als „die deutsche Pädagogik“ kennt, sondern auch das Ideal der freien Schule im Geiste Diesterwegs treu bewahrt zu haben, über die Zeiten der Reaktion hinaus. Die Rheinischen Blätter erschienen zuerst bei Scherz in Schwelm in vierteljährlichen Heften, seit 1830 in zweimonatlichen Heften bei Baedeker in Essen bis 1857, dann einige Jahre hindurch in Köln und endlich bei J. Chr. Hermann in Frankfurt a. M., dessen Verlag später an Diesterwegs jüngsten Sohn Moritz überging. Nach Diesterwegs Tode, 1866, übernahm sein ehemaliger Schüler Wichard Lange in Hamburg die Redaktion. Lange war natürlich kein Diesterweg, aber doch ein vollwertiger Erbe seiner Ideen, dazu eine markante Persönlichkeit und ein geistvoller Schriftsteller. Sein Tod, 1884, bedeutet eigentlich auch das Ende der Rheinischen Blätter. An ihre Stelle trat das „Pädagogium“ herausgegeben von Friedrich Dittes. Unter Langes Nachfolgern, Rich. Köhler und Friedr. Bartels, siechte das einstige Diesterweg-Blatt unaufhaltsam dahin.

Auf Prof. Rehmkes Artikel im Novemberheft haben bisher Hermann Itschner in Nr. 12 der „Rheinischen Blätter“ und Muthesius in Nr. 1 der „Pädagogischen Blätter“ geantwortet. Der letztere schließt seine Entgegnung mit den beherzigenswerten Worten: „Ich möchte diesen Meinungsstreit nicht abbrechen, ohne meinerseits den Wunsch zu betonen, daß, wie es ja auch aus den Auslassungen des Herrn Prof. Rehmke als dessen Absicht herausklingt, die Auseinandersetzung sich über unbedeutende Einzelheiten erheben möge, daß wir die Hauptgesichtspunkte in den Vordergrund rücken, in denen wir einig sind und in deren Verfechtung Volksschullehrer und Seminare jeden Mitkämpfer mit Freude und Dank begrüßen.“

Unsere Leser wissen, dass H. Scherer in Worms sich nicht vor der Majorität gebeugt hat, sondern nach wie vor als seine Gewissenspflicht betrachtet, aller Verketzerung zum Trotz für den Handarbeitsunterricht als Erziehungsmittel einzutreten. Gewissermaßen eine Rechtfertigung seines Standpunktes legt er neuerdings der deutschen Lehrerschaft vor in einer Schrift: „Der Werkunterricht in seiner soziologischen und psychologisch-pädagogischen Bedeutung“ (Ziegler-Ziehensche Sammlung, VI 1. Berlin, Reuther u. Reichard. 50 S. 1 M.). Er weist darin unter eingehender wissenschaftlicher Begründung die Bedeutung der technischen Arbeit für die Kulturentwicklung im großen und sodann für die Erziehung, die Entwicklung der Kindesnatur, im besonderen nach, und schließt mit einigen Andeutungen über die praktische Gestaltung des „Werkunterrichts“, wie er ihn nennt. Das gehaltvolle Schriftchen erscheint mir wohlgeeignet, denen ein Führer zu sein, die der hier behandelten Frage Wert genug beilegen, um zu ihrer Entscheidung noch andere als Zweckmäßigkeitsgründe heranzuziehen.

H. Rosin ließ eine Broschüre „Der Trakehner Prozeß, ein Stück Leidensgeschichte der Volksschule“ (Berlin, Gerdes u. Hödel. 61 S. 50 Pf.) erscheinen, die nicht nur einen sehr vollstäudigen Bericht über die betreffenden Gerichtsverhandlungen, sondern auch eine interessante Beleuchtung der Schulverhältnisse in Trakehnen an der Hand der seit Jahren darüber geführten parlamentarischen Verhandlungen enthält. Der Leser findet hier das gesamte Material beisammen. Ein Teil des Ertrages ist für den schwer geschädigten Lehrer Nickel bestimmt.

An den Hamburger Schulen wurde auf Anregung des dortigen Jugendschriften-Ausschusses eine Statistik über die Weihnachten 1901 von den Eltern der Schüler gekauften Geschenkbücher aufgenommen. Von 1460 Klassen waren Berichte eingegangen. Die am meisten gekauften Schriften waren: Hey-Speckters Fabeln, Speckter-Avenarius' Gestiefelter Kater, Speckter-Falkes Vogelbuch, Gülls Kinderheimat, Grimms Märchen (Bertelsmann), dasselbe (Reclam), Andersens Märchen (Union), Roseggers Waldbauernbub I. u. II., Storms Poppenspäler, Tiergeschichten, Fehrs' Ilenbeck.

Heinrich Wolgast gab im Selbstverlage eine für Mütter und Kinder zusammengestellte Auswahl „schöner alter Kinderreime“ heraus. Das 5 Bogen

starke Büchlein kostet, in steifen Karton gebunden, nur 15 Pf. und ist in größeren Mengen noch billiger.

Von dem Dresdner Verlage A. Müller-Fröbelhaus gingen uns zwei neue Kataloge: 1. Lehrmittel für den modernen Zeichenunterricht, 2. Lehrmittelverzeichnis für Fortbildungsschulen, zu, auf die wir unsere Leser aufmerksam machen. Beide werden auf Wunsch unberechnet zugestellt.

Der Deutsche Verein für das Fortbildungsschulwesen gibt seit November eine eigne Zeitschrift für Fach- und Fortbildungsschüler heraus, die besonders die staatsbürgerliche Erziehung berücksichtigen soll. Die Zeitschrift trägt den Titel „Der deutsche Jüngling" (Wittenberg, Herrosé) und erscheint in jährlich 10 Heften zum Preise von 1,50 M.

Neue Bücher: 1. Goldscheid, Zur Ethik des Gesamtwillens. Eine sozialphilosophische Untersuchung, I. Bd. (Leipzig, Reisland. 10 M.). — 2. Dr. K. A. Schmid, Geschichte der Erziehung. V. Bd., 3. Abt.: Sander, Volksschule, bes. in Deutschland. Holzmüller, Technisches Schulwesen. Kopp, Taubstummenbildung, Kleinkinderschule und Kindergarten, Blindenbildung (Stuttgart, Cotta Nachf. 20 M.) — 3. Zollinger, Bestrebungen auf dem Gebiete der Schulgesundheitspflege und des Kinderschutzes. Bericht an den schweizerischen Bundesrat über die Weltausstellung in Paris 1900 (Zürich, Orell Füßli. 5 M.). — 4. Muthesius, Goethe, ein Kinderfreund (Berlin, Mittler u. Sohn. 2,50 M.). — 5. Prof. Dr. Gierke, Das Wesen der menschlichen Verbände. Rektoratsrede (Leipzig, Duncker u. Humblot. 1 M.). — 6. Dr. Biedenkapp, Im Kampf gegen Hirnbazillen. Eine Philosophie der kleinen Worte mit Ergebnissen für Politik und Pädagogik (Berlin, Gose u. Tetzlaff. 2,40 M.). — 7. Prof. Dr. Riehl, Zur Einführung in die Philosophie der Gegenwart. Acht Vorträge (Leipzig, Teubner. 3 M.). — 8. Dr. Krüger, Die sozialen Aufgaben des Volksschullehrers (Frankfurt a. M., Diesterweg. 1 M.).

Entgegnung. Im Oktoberhefte des vorigen Jahrgangs der „Deutschen Schule" (S. 629) machte ich einige Bemerkungen zu H. Wigges Arbeit: „Das sittliche Handeln als oberstes Erziehungsprinzip" („Der deutsche Schulmann", 1902, Juliheft). Eine Entgegnung darauf bringt das Dezemberheft der zuletzt genannten Zeitschrift (S. 556). Sie beschränkt sich auf einige Nebenpunkte. Ich bemerke dazu: 1) Wenn in der betr. Abhandlung nachdrücklich betont wurde: im Wirken für alle unterdrücke der Einzelne nicht seine Individualität, sondern entfalte sie; er verliere nicht seinen Eigenwert, sondern erhöhe ihn — so glaubte ich darin tatsächlich eine Hindeutung auf die Sozialpädagogik zu erkennen. 2) Bei den Angriffen, von denen ich sprach, dachte ich keineswegs an den Kölner Vortrag Wigges, sondern an zerstreute Äußerungen in verschiedenen Arbeiten aus seiner Feder, die der „Schulmann" in den letzten Jahren gebracht hat. 3) Das „sittliche Handeln" habe ich 1895 nicht als das höchste, wohl aber als das allumfassende Erziehungsziel (im Sinne der Zillerschen Schule, die alle Erziehungsaufgaben darin einzuordnen sucht) abgelehnt. 4) Auch v. Sallwürk formuliert als sittlichen Endzweck der Erziehung: den jungen Menschen zu befähigen „an der Kulturarbeit der Menschheit sich mit eignen Kräften zu beteiligen". Eine Abhandlung in einem der letzten Hefte der „Frauenbildung" begann mit den Worten: „Über das allgemeine Ziel unserer Jugendbildung kann wohl kein Zweifel herrschen; es ist die möglichst vollkommene Ausbildung des Einzelnen zum möglichst tüchtigen Wirken für die Gesamtheit." 5) Die behauptete Unklarheit und Verwirrung innerhalb der Sozialpädagogik existiert tatsächlich nur in der Anschauung einiger voreingenommener Gegner, die sich nicht die Mühe nehmen, das Wesentliche vom Unwesentlichen, und das Gemeinsame vom Trennenden zu scheiden. Dabei gewinnen, wie ein Blick in die neuere Literatur lehrt, Wort und Begriff immer größere Verbreitung. 6) Es fällt mir gar nicht ein, eine „Wandlung" Wigges anzunehmen. Nur das behaupte ich, daß er von vornherein der „Sozialpädagogik" näher gestanden hat, als er selbst ahnte. Worin soll ich mich aber „gewandelt" haben? Vielleicht im Ausdruck und in der Art der Begriffsentwicklung; auch bin ich wohl im Laufe der Zeit in manchem Nebenpunkte klarer geworden — der Hauptsache nach vertrete ich aber jetzt genau dieselben Ideen, wie vor Jahren. Ob es Wigge mit mir nicht genau ebenso ergeht, wie angeblich seinen Kritikern mit ihm? R.

Verantwortlich: Rektor Rissmann in Berlin NO 18, Friedenstr. 37.
Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Der dänische Unterrichtsgesetzentwurf und die Einheitsschule.

*Von Dr. L. **Bornemann** in Hamburg.*

Man muß es dem dänischen Kultusministerium, und zwar schon dem früheren konservativen, zum Ruhme nachsagen, daß es seit reichlich zwei Jahrzehnten wieder und wieder den Stimmen zugänglich gewesen ist, die nach einer Reform des höheren Unterrichts riefen, und daß es fortgesetzt zur Besserung der Zustände Hand angelegt hat.

Nachdem das dänische Schulgesetz von 1850 im Jahre 1871 dahin abgeändert worden war, daß etwa mit dem 14. Lebensjahre eine Gabelung der höheren Schulen (in eine sprachlich-historische und eine mathematisch-naturwissenschaftliche Linie) eintrat, liegt jetzt bereits der fünfte Gesetzentwurf des Ministeriums zur Verhandlung vor. Der erste, aus den Jahren 1879—1881 stammende, wurde in der betreffenden Kommission des Reichstages begraben; die Regierung beschränkte sich infolgedessen auf eine Verordnung zur Erleichterung der Prüfungen (1882). Der 1885 dem Landsthing vorgelegte, eine Verbindung des niederen und höheren Schulwesens bezweckende Entwurf kam nicht zur Verhandlung; ebensowenig ein Entwurf von 1890, der nur Einzelheiten betraf, weil die über ein neues ministerielles Reformprojekt gehaltene Umfrage große Uneinigkeit zwischen den beteiligten Autoritäten ergeben hatte. Der vierte Entwurf, von 1898, war durch das Auftreten des Professors der klassischen Philologie M. Cl. Gertz und durch eine Eingabe des Vereins Kopenhagener Privatschulvorsteher veranlaßt; es wurde eine „dritte Linie“ vorgeschlagen: eine Unterart der sprachlich-historischen, aber ohne Griechisch, und die Vorlage ging nach zweijährigen Verhandlungen dem Landsthing zu; aber in der Kommission kam man zu keinem Resultat. Endlich kam 1901 die letzterwähnte Eingabe in verbesserter Gestalt wieder, wozu sich nun auch die Lehrer der Gelehrtenschulen auf ihrer Oktoberversammlung und in Konferenzbesprechungen freundlicher stellten. Auch die Gutachten seitens der Fakultäten der Landesuniversität und seitens der Schulinspektion fielen günstig aus; das Ministerium aber, nunmehr

das neue, aus der Linken gebildete, hielt es, wenn man zu einer Reform schritte, für geboten, eine vollständige und durchgreifende Reform vorzuschlagen, die nun das gesamte Schulwesen umfaßt und das Prinzip der „Einheitsschule“ zur Darstellung bringt.

Ich setze den interessanten Abschnitt über die Grundanschauung des Ministeriums in wörtlicher Übersetzung hierher. Es heißt in den Erläuterungen zum Gesetzentwurf:

„Heutzutage hat man es in den Ländern, wo die demokratischen Gedanken am weitesten durchgedrungen sind und der ganzen Gesellschaftsordnung in allen wesentlichen Hinsichten ihren Stempel aufgedrückt haben, so z. B. namentlich in der Schweiz und in Norwegen, als eine der allerwichtigsten Aufgaben betrachtet, das ganze Schulwesen so geordnet zu sehen, daß zwischen allen den verschiedenen Arten Schulen eine organische Verbindung hergestellt wird. Man hat sich — und zwar gehörigen Orts wirklich schon mit Erfolg — um Schaffung einer „Einheitsschule“ bemüht, wo der Unterricht von unten bis oben über eine Reihe wechselseitig genau zusammenhängender und zueinander abgepaßter Hauptstufen durchgeführt wird, die jede für sich nach einem in seinen großen und wesentlichen Grundzügen festen und wohlgeordneten Unterrichtsplan eingerichtet sind, welcher beständig den Zusammenhang und das Ganze im Auge behält; mit einer solchen Ordnung hat es sich natürlich recht gut vereinen lassen, daß das letzte Abschlußziel der Schule nicht für alle ihre Zöglinge ganz gleich ist, sondern daß bei dessen Festsetzung auf die verschiedenen individuellen Anlagen und Neigungen der Zöglinge Rücksicht genommen werden kann. Selbstverständlich ist nie die Meinung gewesen und hat nie sein können, daß alle Zöglinge ohne Ausnahme die ganze so organisierte Einheitsschule von Anfang bis zu Ende durchmachen sollten, indem ja die unausbleiblichen Unterschiede sowohl in natürlicher Begabung als in anderen Hinsichten mit Notwendigkeit dahinführen müssen, daß manche auf der einen oder anderen unteren Stufe der Schule stehen bleiben oder zurückgehalten werden müssen; sondern der Gedanke war der, daß alle die Zöglinge, deren Naturanlage ihnen keine Hindernisse in den Weg legen, und bei denen die hemmenden Einflüsse der anderen, besonders der ökonomischen Unterschiede sich überwinden lassen, die Bahn ganz zu Ende laufen und den größtmöglichen Nutzen davon ziehen. Insbesondere hat man dahin streben müssen, daß die Rücksicht auf den Stand der Eltern und, soweit es geht, auch ihre Vermögenslage möglichst wenig für Entscheidung der Frage in Betracht kommen, welchen Unterricht ihre Kinder erhalten und zu welchem Ziel sie geführt werden sollen; deshalb hat man, was die Unterrichtsverfassung der Einheitsschule und das in ihr erstrebte höchste Bildungsziel betrifft, sie so einzurichten sich bemüht, daß sie nicht zu „gut“ oder zu vornehm für Zöglinge würde, deren Eltern auf der Leiter der Gesellschaft niedriger stehen, und auch nicht zu gering selbst für die, deren Eltern auf der höchsten Stufe sich befinden. Denn ganz gewiß soll man nicht nach dem unerreichbaren Ziele streben, alle Staatsbürger zu einer ganz unterschiedslosen Masse zu machen; aber wenn man auch auf die Natur selbst und auf die durch geschichtliche Entwicklung geschaffenen Unterschiede die notwendige und gehörige Rücksicht nimmt, so kann man doch keineswegs das

Streben nach Gleichheit zwischen den Bürgern fallen lassen, das von Anfang an zu dem Grundgedanken einer gerecht verfaßten Gesellschaft gehört. Wie man also alle Bürger vor dem Gesetz gleichstellt, und wie man wünscht, daß jeder Staatsbürger an seinem Platze und in seinem Beruf mit allen ihm verliehenen Kräften wirken kann, ohne selber von anderen gehemmt zu werden oder andere mit irgend ungehörigem Druck zu hemmen, so muß man auch hinsichtlich der Bürgerbildung sich zur Aufgabe machen, daß möglichst allen gleicherweise der Zugang selbst zur höchsten Bildung eröffnet werde, die ein wohlorganisiertes Schulwesen den Bürgern schenken kann, soweit ihre geistigen Fähigkeiten sie instandsetzen diese Bildung sich anzueignen. Nur wenn dies geschieht, kann die Staatsgemeinschaft vollen Nutzen aus allen guten geistigen Kräften ziehen, die in ihren verschiedenen Schichten stecken, und nur dann können die Bürger in so vollem Maße, wie das überhaupt erreichbar ist, zu dem Verständnis erzogen werden, die Güter der Freiheit zu ergreifen und zu genießen und sie auf rechte Weise zu gebrauchen, zum Besten für sich selbst und für das ganze Gemeinwesen."

„Das Ministerium ist nun durchaus nicht blind dafür, daß, um dies hohe Ziel völlig zu erreichen, auf vorliegendem Gebiet manches andere vonnöten ist und mehr als bloß dies, daß man eine Einheitsschule mit einem auch noch so gut eingerichteten Lehrplan organisiert bekommt. Es muß Geld, viel Geld geopfert werden, wenn für alle dazu geeigneten Zöglinge, einerlei welches die wirtschaftliche Lage ihrer Eltern ist, der Zugang zum höchsten Unterricht in etwas größerem Umfange mehr sein soll als bloß ein Zugang auf dem Papier; das Schulgeld muß heruntergesetzt, Freistellen und Stipendien müssen beschafft, die Schulen und ihre Lehrer müssen auf verschiedene Weise unterstützt werden. Inzwischen hat das Ministerium bei der gegenwärtigen Lage unsers Staats keine weitergehenden Forderungen in dieser Hinsicht stellen zu dürfen geglaubt; es wird ja schon jetzt für diesen Zweck nicht so ganz wenig geopfert [Freistellen bisher $^1/_6$ der Schülerzahl], und vorläufig hat man geglaubt dabei stehen bleiben zu müssen, ja es kann wohl bei planmäßiger Anwendung der verfügbaren Mittel noch etwas gespart werden. [Die bei Durchführung der Einheitsschule veranschlagte Ersparung von mehr als 40000 M. bezw. gar mehr als 50000 M. ergibt sich freilich zum guten Teile daraus, daß in den Mittelschulen, deren Zahl dann steigt, während die Unterklassen der Lateinschulen wegfallen, ein Schulgeld von 30 Kr. (fast 34 M.) vierteljährlich erhoben wird. In der Jugendschule soll es 36 Kr. (40 M.) vierteljährlich betragen, die Volksschule ist unentgeltlich. Der Übers.]. Doch muß es als eine äußerst wichtige Aufgabe für unser Volk hingestellt werden, in Zukunft, und hoffentlich in nächster Zukunft, das schon Gegebene bedeutend weiter entwickelt zu sehen, und die Bürger müssen sich hierzulande, wie es anderwärts geschehen ist, zu großer Opferwilligkeit für die so wichtige Sache bereiten. Aber das Ministerium hat gleichwohl nicht anders gekonnt als der Meinung zu sein, daß ein wichtiger Schritt in der einzuschlagenden Richtung schon getan und nicht wenig gewonnen sein würde, wenn jetzt eine organische Verbindung zwischen unsern verschiedenen Arten von Schulen durch einen in pädagogischer Hinsicht guten und tüchtigen Plan hergestellt werden könnte; und eine Lösung dieser Aufgabe zu versuchen, darauf hat es sich für den Augenblick beschränken zu müssen geglaubt."

Die Frage der Verbindung zwischen Volksschule und Gelehrtenschule war bereits 1875 ausführlich verhandelt worden. Es hatten damals von den Staatsschulrektoren, höheren Privatschulvorstehern, Amtsschulräten und Schuldirektoren 51 sich ablehnend geäußert, nur 26 (also ein Drittel) hatten mehr oder minder sympathisch zugestimmt. Das Endergebnis war der oben erwähnte ministerielle Entwurf von 1885, der eine Verbindung „spätestens mit vollendetem 10. Lebensjahr“ (etwa Abschluß der sogenannten Vorschule in Deutshland, denn die Schulpflicht der Dänen beginnt erst mit vollendetem 7. Jahre) „bestimmt“ für möglich hielt.

Seitdem ist im ganzen Lande die Zahl der (privaten und öffentlichen) Realschulen bedeutend gewachsen, die ein natürliches Mittelglied zwischen den beiden anderen Schularten abgeben, und durch das Volksschulgesetz von 1899 ist inzwischen dem Einwurf, daß die Volksschulen als Grundlage sich nicht eigneten, der Boden entzogen. Heute kann man den ziemlich entgegengesetzten Einwurf hören, daß die Einheitsschule der Volksschule die tüchtigsten Elemente entziehen und sie dadurch schädigen würde. Das Ministerium aber „nährt die feste Überzeugung“, daß die geplante einheitliche Organisation allen drei bisherigen Schularten förderlich sein werde. Indem nämlich die Volksschule, ohne ihren eigentlichen Hauptzweck außer acht zu lassen, es gleichzeitig, soweit es sich hiermit vereinen lasse, als einen Teil ihrer Aufgabe betrachte, befähigte Schüler zum Eintritt in die anschließende Abteilung der höheren Schule (die Mittelschule) vorzubereiten, werde sie darin notwendig einen Antrieb finden, möglichst Tüchtiges zu leisten, und das werde auch für ihre anderen Zöglinge von Vorteil sein. Und wenn sich hinsichtlich der Realschule etwa dasselbe sagen lasse, so würde drittens die Gelehrtenschule durch die geplante einheitliche Organisation „dem Herzen des Volkes“ näher gebracht werden. Sie stehe doch bisher, sowohl mit ihren alten Sprachen wie mit ihrer Mathematik, dem allgemeinen Volksleben fern, man betrachte sie als eine Schule für die oberen Volksklassen, ja nicht einmal für diese in ihrer Gesamtheit. Würde ihr nach Herstellung der Verbindung ein weit reicherer Zufluß aus allen Gesellschaftsschichten zuströmen, so würde ihr erst allgemeines Verständnis und Sympathie zuteil werden, was sie durchaus bedürfe und verdiene, da über die Bedeutung des höchsten Unterrichts für das ganze Volk keine Frage sein könne.

Aber es ist an der Zeit, aus dem Gesetzentwurf selbst die grundlegenden Paragraphen vorzuführen. Überschrift und Abschnitt I und II lauten in Übersetzung, wie folgt:

Gesetzentwurf betr. höhere Allgemeinschulen*) u. a.

I. Art, Zweck und Einrichtung der Schulen im allgemeinen.

§ 1. Im Anschluß an den Volksschulunterricht für 11—12 jährige wird der höhere Allgemeinunterricht zuerst in der „Mittelschule“, nachher in der „Jugendschule“ [Schule für junge Leute] erteilt.

§ 2. Die „Mittelschule“ ist eine Schule für Kinder, die in 4 einjährigen Klassen ihren Zöglingen einen für die gegebene Altersstufe geeigneten höheren Allgemeinunterricht erteilt, der zu einem passenden Abschluß geführt wird.

Der Unterricht der Mittelschule kann nach der Abschlußprüfung in einer Realklasse fortgesetzt werden, wo auch in solchen Fächern unterrichtet werden kann, die wesentlich für die Ausbildung der Zöglinge fürs praktische Leben von Bedeutung sind.

§ 3. Die „Jugendschule“ gibt im Anschluß an die Mittelschule in 3 einjährigen Klassen ihren Zöglingen einen fortgesetzten höheren Allgemeinunterricht, der zugleich die notwendige Grundlage für weitergehende Studien abgibt.

Der Unterricht der Jugendschule kann auf drei teilweis verschiedenen Linien erteilt werden, die nach den Unterrichtsfächern, welche jeder einzelnen Linie ihre Eigenart geben, beziehentlich als die klassisch-sprachliche, die neusprachliche und die mathematisch-naturwissenschaftliche Linie bezeichnet werden.

§ 4. Der höhere Allgemeinunterricht kann auch außerhalb der Staatsschulen erteilt werden.

Sowohl die Mittelschule wie die Jugendschule kann Knabenschulen, Mädchenschulen und Beiderschulen [Fællesskoler] für Knaben und Mädchen umfassen.

II. Lehrstoffe im allgemeinen.

§ 5. Der Unterricht der Mittelschule umfaßt Religion, Dänisch (nebst leichten schwedischen Lesestücken), Englisch, Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Naturgeschichte (einschließlich der wesentlichen Grundzüge der Gesundheitslehre), Naturlehre (nebst etwas Chemie), Rechnen, Mathematik, Schreiben, Zeichnen, Leibesübungen, weibliche Handarbeit und Gesang.

Außerdem kann in Haushaltung und für Knaben in Slöjd [Handarbeit] Unterricht gegeben werden.

Für diejenigen Mittelschulzöglinge, die es wünschen sollten, wird in der obersten Klasse der Mittelschule außer den gewöhnlichen Fächern ein Elementarunterricht in Latein eingerichtet.

In der Realklasse, die sich an die Mittelschule als deren Fortsetzung anschließen kann, wird unterrichtet in Dänisch, einer der neueren Sprachen (Englisch [oder] Deutsch [oder] Französisch), Mathematik (nur für Knaben Pflichtfach), Naturlehre, Geschichte, Erdkunde und Leibes-

*) Um nicht die Verdeutschung „Universalschulen“ zu wählen.

übungen. Der Lehrplan, der außer den genannten Fächern andere Fächer umfassen kann, ist für jede einzelne Schule vom Minister für das Kirchen- und Unterrichtswesen festzusetzen.

§ 6. In der Jugendschule wird, mit Verschiedenheit je nach ihren drei verschiedenen Linien, Unterricht erteilt in Religion, Deutsch, Französisch, Latein (nicht auf der mathematisch-naturwissenschaftlichen Linie), Griechisch (nur auf der klassisch-sprachlichen Linie), Altertumslehre, Geschichte, Erdkunde und Naturgeschichte, Naturlehre, Mathematik, Leibesübungen und Gesang.

Mit Zustimmung des Ministers kann auch Unterricht in Handfertigkeit gegeben werden.

§ 7. Zöglinge, die der Landeskirche [Folkekirken] nicht angehören, werden ganz oder teilweise vom Religionsunterricht befreit, wenn ihre Eltern oder Vormünder darum nachsuchen.

Zur Erläuterung dieser Paragraphen sei einiges mitgeteilt. Als Unterscheidungsmerkmal der Mittelschule im Gegensatz zur Volksschule wird der fremdsprachliche Unterricht betrachtet, und — so heißt es — „fremdsprachlicher Unterricht ist für die ersten Schuljahre ein Unding, er kann frühestens etwa mit 11 Jahren eintreten"; aber da andererseits viele Kinder mit 14—15 Jahren ins Leben treten, so kann er auch nicht gut weiter hinausgeschoben werden. Also mit 11 Jahren, in der Regel nach vierjährigem Schulbesuch, ist der Übertritt gedacht; da es sich aber um begabtere Schüler handelt, so ist der lehrplanmäßige Anschluß bezw. die Aufnahmereife in § 1 etwas höher geschraubt. Übrigens ist (nach § 15 und 16, Aufnahmeprüfung) auch ein späterer Eintritt aus der Volksschule in die Mittelschule, ja auch in die Jugendschule (mit etwa einjährigem Privatunterricht) möglich, und das Ministerium „legt nicht geringen Wert" auf diese Bestimmung.

Wichtig ist der wahlfreie Lateinunterricht in der Oberklasse der Mittelschule, wöchentlich 3 bis 4 Stunden; das Pensum wird von solchen, die sich erst nach der Abschlußprüfung zum Eintritt in die Jugendschule entschließen, immerhin unschwer durch Privatunterricht nachgeholt werden.

Diese Abschlußprüfung liegt ein Jahr früher als bisher, nach achtjährigem Schulbesuch; mancher der bisherigen Realschulabiturienten war für Landwirtschaft, Handwerk, Krämerei zu alt und zu vornehm, man ging auf gewisse kleine Beamtenstellungen aus, und „das Streben hiernach ist in wesentlich höherem Grade Beweggrund zum Besuch der Realschule als der Wunsch, eine gute Bildung fürs Leben mitzunehmen"! (Für uns Deutsche gehört an diese Stelle das ganze unselige Kapitel der Militärberechtigung extra.)

Interessant ist, was zu § 4 über Mädchenunterricht gesagt wird. Seitens der dänischen höheren Mädchenschulen ist mit Rücksicht auf die körperliche und geistige Entwicklung der Mädchen die Hinausschiebung des Abganges aus der Jugendschule um ein Jahr verlangt worden, und das Ministerium hat das Alter des Eintritts in die Jugendschule dementsprechend für Mädchen auf das vollendete 16. Jahr angesetzt, desgleichen die Realklassenabgangsprüfung um ein Jahr hinausgeschoben. Betreffs der Mittelschulabgangsprüfung bedarf es weiterer Erörterung.

Gemeinsamer Unterricht in „Beiderschulen“ für Knaben und Mädchen (ich wage diese Neubildung, weil die Begriffe „allgemeine“ und „Einheits“-Schule anderweitig auftreten und „gemein“ irrig auf Gemeinde bezogen werden könnte)*) ist jetzt an dänischen Kommunal- und Privatschulen sehr verbreitet: unter 92 berechtigten Knabenschulen nehmen 78 auch Mädchen auf; von 35 berechtigten Mädchenschulen haben 4 auch Knaben. Für Staatsschulen hatte man 1881 die Aufnahme von Mädchen abgeschlagen, aber in den neunziger Jahren sind 8, nach 1900 26 Mädchen zur Aufnahme gelangt, und nirgends hat die Gemeinsamkeit Schaden gestiftet, umgekehrt, „man ist darüber froh gewesen“. Somit will das Ministerium jetzt den bisher üblichen Weg des Dispenses für den einzelnen Fall verlassen und eine feste Regelung ermöglichen, während die näheren Bestimmungen königlicher Anordnung überlassen bleiben sollen. Selbstverständliche, ausdrücklich ausgesprochene Folge ist dann der Zugang weiblicher Lehrkräfte bezw. Oberlehrerinnen in die Kollegien der höheren Schulen.

Schließlich habe ich zur lehrplanmäßigen Ausgestaltung des Einheitsschulgedankens einige kritische Bemerkungen zu machen, ohne auf alle einzelnen Lehrfächer und deren Auffassung einzugehen. Ich hoffe zugleich dadurch zur Erläuterung der dänischen Verhältnisse für deutsche Leser beizutragen, darf aber diese Schlußbemerkungen wohl umsomehr mir gestatten, weil ich in Hamburg zehn Jahre lang eine in nahezu gleicher Art aufgebaute „Einheitsschule“ geleitet habe, deren pädagogische Grundsätze ich jetzt zu meiner Freude — jenseit der Grenze — ministeriell verfochten sehe. (Übrigens steht doch auch das preußische Kultusministerium nicht so völlig zurück. In einem Gut-

*) Palmgren (Stockholm) in Reins Encyklopäd. Handbuch (II, 548 ff.) braucht den Ausdruck „Gesamtschule“ (nach der schwedischen Bezeichnung: samskolan). Rein selbst in seiner „Pädagogik“ (I, 451 ff.) nennt die Schule für beide Geschlechter „gemeinsame Schule“. Die allgemein übliche Bezeichnung ist „gemischte Schule“. R.

achten vom Februar 1899, Zentralblatt S. 440ff., wird „das Verlangen nach der Einheitsschule“ auf die beklagenswerten Schädigungen und Störungen zurückgeführt, welche den „höheren Lehranstalten für die männliche Jugend“ im Gegensatz zu der Volksschule anhaften).

Auf Grund unserer deutschen Schulverhältnisse pflegte ich solchen, die an mich die Frage richteten, was „Einheitsschule“ sei, folgende gedrängte Erklärung einzuhändigen, zu deren Sätzen man aus den Erläuterungen des dänischen Gesetzes außer den oben angeführten Gedanken noch allerlei andere Parallelen beibringen könnte:

„Was ist Einheitsschule?

1. Die Einheitsschule oder einheitliche Mittelschule ist aus der Erwägung hervorgegangen, daß es praktisch und pädagogisch wünschenswert sei, die Knaben nicht schon mit dem neunten oder gar mit dem sechsten Jahre einer für bestimmte Berufsarten berechneten Ausbildung zu unterwerfen, wie sie in den künstlich getrennten Anstalten: Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen, Realschulen u. s. w. betrieben wird, sondern jene Scheidung und Entscheidung erst später und zwar möglichst auf Grund der inzwischen hervorgetretenen Fähigkeiten der Zöglinge eintreten zu lassen. Sie bereitet also die Schüler gleich gründlich fürs praktische Leben und zum Übertritt in obere Schulstufen vor.

2. Teils um diese Hinausschiebung der Berufswahl zu ermöglichen, teils aus besonderen pädagogischen Gründen wird in den ersten fünf Jahrgängen der Schule keine Fremdsprache gelehrt. So steht sie dem Gedanken der allgemeinen Volksschule nahe und will zur Vermittlung der Standesunterschiede und Klassengegensätze beitragen. Man kann übrigens nach vielfacher Erfahrung gewiß sein, daß gereifte Schüler nachher in kürzerer Zeit das gewöhnliche Ziel des Sprachunterrichts erreichen werden, zumal wenn eine tüchtige muttersprachliche Schulung vorausgegangen ist.

3. Da aber die Einheitsschule, wie oben bemerkt, nicht zunächst die Vorbereitung für einen Spezialberuf, sondern die naturgemäße Ausbildung des Kindes und des Menschen bezweckt, so ergab sich drittens von selbst, daß die Mädchen mit Recht dieselbe gründliche Ausbildung für sich beanspruchen dürfen wie die Knaben. Dies führte zu dem Plane der anderwärts mit bestem Erfolge erprobten gemeinsamen Erziehung, welche auch das gegenseitige Verständnis der Geschlechter und das Familienleben zu fördern berufen ist.“

Wo die Hauptschwierigkeit für den Aufbau der Einheitsschule liegt, werden selbst Außenstehende leicht erraten. Im Sprachunterricht. Umsomehr muß man erfreut sein, wenn hervorragende Philologen, altklassische Philologen, mit regem Interesse Hand anlegen, und man sollte bei ihrer Mithilfe mindestens den Versuch mit allen Mitteln fördern. Das dänische Ministerium ist in dieser Hinsicht in der glücklichen Lage, sich der überzeugten Bundesgenossenschaft des genannten Universitätsprofessors Gertz zu erfreuen; und das bedeutet für den Fortgang der Bewegung viel.

Immerhin liegen gerade für den Dänen, was Sprachbetrieb angeht, besondere Schwierigkeiten vor. Das kleine Land, an Größe und Volkszahl etwa einer preußischen Provinz entsprechend, muß sich um die Betreibung der Sprachen seiner großen Nachbarvölker bemühen: Deutsch, Englisch, Französisch, um von dem nächstverwandten Schwedisch hier abzusehen. Somit hat der dänische Gymnasiast mit fünf Fremdsprachen, zwei alten und drei neueren, zu tun, während sich das deutsche Gymnasium allermeist auf drei Fremdsprachen beschränkt, und höhere Sprachbildung prinzipiell an drei Sprachen wirklich ausreichende Stütze hat, so daß man alles weitere dem fühlbaren praktischen Bedürfnis des Einzelnen überlassen kann. Sichtlich tritt nun das Französische im dänischen Schulwesen immer mehr in den Hintergrund; aber am vorliegenden Entwurf bleibt einerseits das auffallende methodische Bedenken haften, daß es im ersten Jahre der Jugendschule gleichzeitig mit dem Griechischen auftritt, und andererseits kann ich mich, trotz des erfreulich wachsenden Einvernehmens mit Deutschland, dennoch des Eindrucks nicht erwehren, daß gerade bei dieser angeblichen Zurücksetzung des Französischen eine mit pädagogischen Überlegungen nur ganz entfernt zusammenhängende, aber starke Opposition gegen den ministeriellen Entwurf einsetzen wird. Ganz nebensächliche Erwägungen haben manchmal einen großen und gesunden Gedanken unterdrückt.

Eine andere Phalanx, welche mit lebhaften Bedenken anrückt, sind die innerlich überzeugten Anhänger des klassischen Altertums. Nach meiner Überzeugung und Erfahrung innerhalb der Einheitsschule fassen diese die Sachlage zu schwer auf; es müßten denn Anzeichen vorliegen (die sie nicht erwähnen und die ich nicht bemerkt habe), daß jene andere und offenbar vorherrschende Richtung, welche „wissenschaftlichen“ — man fasse diesen Ausdruck scharf — oder „gelehrten“ Sprachunterricht für nicht schulgemäß erklärt, es auf eine Verkümmerung des Humanismus innerhalb des freilich begrenzteren Kreises von Schülern absieht. Umgekehrt ist zu hoffen, wenn es anders gelingt die Auswahl der Befähigten richtig zu treffen, daß mit viel weniger Zeitaufwand und mit viel mehr Freude für Lehrer und Schüler ein wesentlich günstigeres Resultat in den klassischen Sprachen erzielt wird. Die Hauptsache verbleibt in beiden Fällen der Universität; und was die ganz besonders bei dieser Frage interessierte Philologie betrifft, so hat der namhafteste deutsche Philologe, von Wilamowitz in Berlin, bereits vor zehn Jahren (Philologie und Schulreform, Göttingen 1892) rundweg erklärt: „Mögen andere Disziplinen und

Berufe schreien, daß sie nicht bestehen können, wenn nicht dies und das auf der Schule schon gelernt würde: um der Philologie willen, um unsertwillen, die wir sie lehren, oder gar um der Wissenschaft willen mögen die beiden Sprachen, denen Europa seine Kultur verdankt, ruhig aus dem obligatorischen Jugendunterricht verschwinden."

In Hinsicht des lateinischen Elementarunterrichts war Dänemark schon längst glücklich daran; irre ich nicht, so geht die Ordnung desselben auf das von dem berühmten Philologen Madvig bearbeitete Schulgesetz von 1850 zurück und ergab sich aus der Vielsprachigkeit der dänischen Schule leichter als bei uns: die Dänen besitzen längst den Beginn des Lateinunterrichts mit dem zwölften Lebensjahr, während dieser Fortschritt (in sog. Reformgymnasien) bei uns erst neuerdings und sporadisch durchgedrungen und dann mit großem Aplomb begutachtet worden ist.

Besonders viel verspricht man sich zur Unterstützung des klassischen Unterrichts von dem neuen Fach der „Altertumskunde". Durch reichliches Lesen von Übersetzungen sollen die kulturhistorisch wertvollen Stoffe aus der griechischen und römischen Literatur den Schülern vermittelt werden, und dies Verfahren ist bereits an einigen Orten erprobt. Was die klassisch-sprachliche Linie im Original liest, sollen die beiden andern in Übersetzung kennen lernen; in der obersten Klasse aber sollen in gemeinsamen Stunden, mindestens einer Stunde wöchentlich, andere im Original nicht auftretende Schriftsteller berücksichtigt werden, sowie antike Kunst u. dergl. m.

Kann hierdurch, und vielleicht bereits durch einschlägige Unterweisungen in der Mittelschule, dem Altertum nach seiner kulturgeschichtlichen Bedeutung in der Tat Vorschub geleistet werden, so vermisse ich doch einen wirklich bestmöglichen Ersatz für die sprachlich-logische, meinethalben „formale" Seite des Humanismus. Zugleich aber fordere ich aus methodischer Rücksicht ein Einheitsband, das den sehr bunten Sprachbetrieb umschlingt und festigt. Dieses Rückgrat alles Sprachdenkens kann ich einzig im logisch-grammatischen Betriebe der Muttersprache erblicken, der bei uns durch Steinthals wenig begründetes Auftreten gegen Becker, durch die Stellungnahme der obersten Schulbehörden und durch die seltsame Ausgestaltung dessen, was sich als deutsche Schulgrammatik anbietet, nahezu verpönt und beinahe ganz unbekannt ist. Muttersprachliche Satzlehre als Grundlage des Fremdsprachbetriebes fordert auch das Frankfurter Reformgymnasium (Reinhardt), und sie müßte meines Erachtens spätestens ein Jahr vor Beginn der Mittelschule einsetzen, wohl nur für

die demnächst aufsteigenden Schüler. Wie etwa das Fundament dieses ohne Zweifel sehr wichtigen Unterrichtszweiges zu legen wäre, habe ich in einer bei Beyer & Söhnen in Langensalza demnächst erscheinenden Schrift auf Grund des praktischen Einheitsschulbetriebes dargestellt und verweise vorläufig auf ein Heft von 1895: „Anschaulicher Betrieb der Grammatik“ (Hamburg, Herold), worin die Anfangsgründe freilich unberücksichtigt geblieben sind. Mag der von mir vorgeschlagene Weg selber unvollkommen sein, so beruht doch auf alle Fälle der Bestand der Einheitsschule, die diesen Namen verdient, auf der sachverständigen und wirklich interessierten Teilnahme philologisch geschulter Pädagogen am Elementarunterricht.*)

---

*) Zur Beurteilung des dänischen Entwurfs und zur Nachachtung für unsere deutschen Humanisten trage ich einige Sätze aus einer „Adresse an Regierung und Reichstag“ nach, die von etwa 100 Lehrern der klassischen Sprachen im November 1902 unterzeichnet ist: „Die Grundgedanken des Entwurfs . . . werden gewiß bei den meisten auf Zustimmung rechnen können, auch bei solchen, die der Meinung sind, daß die alten Sprachen fernerhin einen wichtigen Bestandteil des höheren Unterrichts ausmachen müssen. Jedenfalls wird bei dieser Schulordnung erreicht werden, daß die Bevölkerung allmählich und auf Grund eigner Erfahrung zu einer Entscheidung kommt, wie der Unterricht ihrer Kinder künftig sich gestalten soll. Aber damit diese Entscheidung Sinn hat, damit eine wirkliche Wahl zwischen den drei Richtungen vorliegt, müssen diese im Lehrplan möglichst gleichgestellt und nicht etwa die eine wesentlich schwieriger oder leichter gestaltet werden als die andere . . . Wenn die Schüler im letzten Jahre der Mittelschule in einem so schwierigen Fach wie Latein unterrichtet werden sollen und danach im ersten Jahr der Jugendschule gleichzeitig mit Griechisch und Französisch beginnen, so ist die klassisch-sprachliche Richtung damit von vornherein zum Tode verurteilt. . . . [Es wird beantragt,] daß die [Latein-] Schüler entsprechende Erleichterungen in anderen Fächern erhalten, sowohl im Unterricht als auch in der Abschlußprüfung.“ — Unsere Gymnasialmänner werden den Kopf schütteln, daß damit der einzige Wunsch der dänischen Genossen vorgebracht ist. Oder wird ihnen gar belieben vorzuschützen, die dänische Sprachwissenschaft sei nicht derartig entwickelt, um sich ein Urteil erlauben zu dürfen?

Lehrerbewegung und Kulturfortschritt.

*Von **Jakob Beyhl** in Würzburg.*

(Schluß.)

Der gesellschaftlichen Befreiungsbewegung geht eine innere Kulturbewegung zur Seite: in der seelischen Entwicklung des Volkes wird der Zug nach Verinnerlichung immer stärker, die geistigen Angelegenheiten werden vertieft, das sittliche Empfinden verfeinert sich, das Streben steckt sich immer höhere Ziele. Es vollzieht sich eine Vergeistigung des Daseins, ein innerer Kulturfortschritt. Fichte sagte einmal: „Kultur heißt Übung aller Kräfte auf den Zweck der völligen Freiheit, der völligen Unabhängigkeit von allem, was nicht wir selbst, unser reines Selbst ist.“ Wer das festhält, der erblickt in allem Kulturfortschritt als höchstes und letztes Ziel die Emporentwicklung aller Volksgenossen zu freien Persönlichkeiten. Die ganze Bewegung steuert also einem hohen geistigen Ziel zu, und alle äußere Kultur, alle Weltbeherrschung ist im Grunde nur die Indienststellung der Natur für geistige Zwecke. Dieser Lebensprozeß geht seit Jahrhunderte seinen zielsicheren Gang.

Die Verinnerlichung offenbart sich vor allem im Lebensinnersten des Menschen, in dem Sinnen der Seele um ihr Heil. In der Sehnsucht nach Lösung von inneren Nöten ist die tiefste Sorge der Seele beschlossen. Gesundheit, Kraft und Friede kann sie nur finden, wenn sie ihr Leben in Ewigkeitskräften verankert. Der Seele bei dem Suchen nach solchem Ruhepunkt Helferdienste zu leisten, ist die berufsmäßige Aufgabe der Seelsorger. Im Mittelalter suchte die Seelsorge ihre Aufgabe durch äußere Bevormundung zu fördern. Mit Hilfe weltlicher Gewalt war sie bestrebt, ihre Zwecke durchzusetzen. Das waren Zeiten, wo die Kirche ihre hohe Erziehungsmacht nicht anders auswirken konnte. Es war geschichtliche Notwendigkeit. Geister und Gewissen waren unmündig und fühlten so wenig den

seelischen Druck, wie das von der Mutter gezüchtigte Kind. Die Masse war zur Selbstregierung noch lange nicht reif und nur durch massiven Glauben, plastische Ausdrucksmittel und äußeren Zwang innerlich vorwärts zu bringen. In den Höhen der Nation erfolgte dann zuerst der Umschwung. In den geistig Führenden wurde die Einzelpersönlichkeit ihrer Eigenherrlichkeit bewußt und zerbrach das Bevormundungssystem der Kirche. Die Humanisten und Reformatoren gingen voran. Bald waren die Köpfe von Gelehrten, Studenten, Rittern, Fürsten und Führern des städtischen Bürgertums von der neuen Bewegung ergriffen. Immer weiter griff der Widerstand gegen das mit äußeren Mitteln arbeitende geistliche Regiment um sich. Die Massenflucht aus kirchlichen Zwangsarmen begann. Die natürlichen Lebensgebiete befreiten sich nacheinander von der kirchlichen Herrschaft; sie spürten in ihren natürlichen Ordnungen von innen heraus den Atem Gottes wehen, wenn auch die äußere Sanktion der Kirche damit nicht verbunden war. So stellte sich die Wissenschaft auf eigene Füße und sah den Gottesdienst ihrer Berufsübung nicht mehr in dem Beugen unter die Dogmen der Kirche sondern in dem freien Ringen nach Wahrheit. Literatur und Kunst blühten außerhalb der Kirchenhallen und Klostermauern frischfröhlich empor. Die Rechtspflege begründete ihre Forderungen nicht mehr aus den dogmatischen Vorschriften der Kirche, sondern gründete sie auf die Natur reinen Menschentums. Der Staat löste seine Dienerschaftsstellung gegenüber der klerikalen Gewalt und entfaltete sich zu einer alle Menschheitszwecke einschließenden öffentlichen Wohlfahrtseinrichtung. Und heute lehnt das verfeinerte religiös-sittliche Empfinden jede Verquickung von Religion und Politik ab und fordert von der Geistlichkeit, sich jedes öffentlichen Eingriffs in die Geschäfte der äußeren und inneren Politik zn enthalten und im Falle inneren Drangs zu politischer Führerschaft den Amtsrock auszuziehen. So wurden die Seelsorger von allen weltlichen Gebieten verdrängt. Die Zwangsmittel zu kirchlichen Zwecken fielen nach und nach. Die Geistlichen wurden auf ihren eigentlichen Beruf beschränkt, auf ihre innerliche Aufgabe, und ihr Amt ist es, hier allein ihre volle Kraft zu entfalten.

Auch das Bildungswesen ist ein weltliches Lebensgebiet. So sehr auch bei der Persönlichkeitsentfaltung religiöse Triebkräfte mitwirken, so sehr auch das Bildungsziel durch religiöse Momente mitbestimmt ist, so ist doch die Art der Schularbeit, die Unterrichtstechnik, vollständig unabhängig von kirchlichen Anschauungen, sie ist

eine durchaus weltliche Sache. Sie empfängt ihre Anweisungen aus der Menschennatur. Und die Gewähr für die religiöse Erziehung liegt nicht in kirchlichen Vorschriften und kirchlicher Überwachung, sondern lediglich in der nur Gott und ihrem Gewissen verantwortlichen Lehrerpersönlichkeit. Nur in freier Überzeugung kann sich ein Lehrer auswirken. Wo es nicht vom Inneren herausquillt mit zwingender Nötigung, da hilft keine noch so peinliche äußere Aufsicht. Es ist darum ganz gegen die Natur des geistlichen Amtes, wenn man ihm ein in äußeren Machtbefugnissen beruhendes Staatsamt aufbürdet, das den Zweck hat, ein weltliches Lebensgebiet polizeimäßig zu kontrollieren. Aus diesem inneren Widerspruch mußte sich die Lösung von Schule und Kirche mit Naturnotwendigkeit von selbst ergeben. Wahrheitserforschung, Wissensvermittlung, Schulbildung sind innerlich unabhängig von kirchlicher Macht. Geistliche Gewalt ist auch auf dem Schulwesen ein Hindernis für die Verinnerlichung.

Die geschichtliche Bewegung auf dem Bildungsgebiet bringt zu dieser Aufstellung den Beweis. Zuerst löste sich die Wissenschaftspflege und der Hochschulunterricht als ein Gebiet selbständiger weltlicher Ordnung aus der klerikalen Bevormundung. Dann folgten die gelehrten Schulen, und zwar zu einer Zeit, wo die Einsicht von der Folgerichtigkeit dieser Verweltlichung selbst in kirchlichen Kreisen durchgedrungen war, so daß sich die Lösung aus der kirchlichen Leitung ohne viel Widerstand vollzog. Zugleich tauchten neben den humanistischen Anstalten im Laufe des naturwissenschaftlichen Jahrhunderts neue Unterrichtsstätten auf, die schon bei ihrem Eintreten in die moderne Welt ihren weltlichen Freischein vorlegen konnten: die technischen Lehranstalten, die Realschulen und die Realgymnasien u. s. w. Als nun endlich die Volksschule mit gleichem inneren Recht sich als eine weltliche Volksbildungsanstalt aus der geistlichen Beherrschung lösen wollte, da ward durch rückläufige Geistesströmungen auf kirchlichem und staatlichem Gebiete der von siegeskräftigen Ideen getragene Lebensprozeß künstlich unterbunden und schwer gehemmt.*)

---

*) Die Lösung der Volksschule von der Kirche zeitigt viele Probleme, die hier nicht weiter gestreift werden können. Es sei darum verwiesen auf des Verfassers 2. Aufl. der Schrift „Die Befreiung der Volksschullehrer aus der geistlichen Herrschaft, S. 4—5, 29—30, 35—38, 46—53, ferner des Verfassers Aufsätze: „Ein Stand ohne Seelsorger“ (Hilfe 1901 No. 3), „Nochmals: ein Stand ohne Seelsorger“ (Preuß. Lehrerzeitung 1902 No. 58), „Schulaufsicht und geistliches Amt“ Allg. Deutsche Lehrerzeitung 1902 No. 8).

Der Zug nach Verinnerlichung als Kulturfortschritt ist auch auf dem kirchlichen Gebiete selbst deutlich sichtbar. Der Gedanke, daß die Kirche sich von allen veräußerlichenden Weltgeschäften zurückziehen und namentlich den Staatsdienst fliehen müsse, wird tief gefühlt, tiefer als es nach außen den Anschein hat. Sonderlich die führenden Geister sind davon durchdrungen. Weltwesen und Weltmacht sind ein Nachteil für die Kirche. Darum ist der Kirchenstaat zusammengebrochen. Darum muß auch das Staatskirchentum zusammenbrechen. Zur Reformationszeit sah sich die evangelische Kirche genötigt, sich in den Schutz der Landesherren zu begeben. In der Aufklärungszeit waren beide Kirchen dem Staate untertan. Der Staat stellte sie in Rechnung als Gehilfen der Landespolizei. Die katholische Kirche schüttelte das unwürdige Joch zuerst ab und jagt in heißem Eifer dem Bilde ihrer schönen Jugend nach, wo der Staat ihr zu Dienst stand. Die evangelische Kirche ist in Landeskirchen zerteilt, der Landesherr ist oberster Bischof. Es ist ein zwingendes Gebot des Kulturfortschritts, daß auch hier die Verinnerlichung einsetzt. Und so wächst und vertieft sich das Streben nach größerer Freiheit und Selbständigkeit des Landeskirchentums. Gewiß beherrscht orthodox-stockkonservative Körperschaften da und dort die stille Sehnsucht nach einem „unfehlbaren“ Pfaffentum im Widerstand gegen die vom Staat „geschützten“ modernen Theologen. Wer aber tiefer zusieht, der spürt, daß das bloß tragikomische Begleiterscheinungen eines Naturvorganges sind. Die Unabhängigkeit der kirchlichen Oberleitung von politischen Rücksichten, von Verwaltungsgrundsätzen und Juristenanschauungen bedeutet eben jene Vergeistigung der geistlichen Aufgabe, die dem Grundzuge unserer Kultur ebensosehr entspricht, als dem Christentum Christi. Es setzt also die Befreiung der Kirche aus der weltlichen Herrschaft als Ideal ein. Daimt vertieft sich aber auch der Graben zwischen Kirche und Schule. Denn die Schule als ein weltliches Lebensgebiet, das auf staatlicher Rechtsgewalt mit ihrem Schulzwang, ihrer äußeren Organisation ruht, wird beim Auseinandergehen von Staat und Kirche als Bildungsstätte der Volksjugend unbestreitbar auf Seiten des Geschäftsträgers der Volksgemeinde, des Staates, bleiben. Auch in geistlichen Kreisen, die „unentwegt“ an der äußeren Schulbeherrschung festhalten, ist ein Gefühl für den Druck des Staatskirchentums vorhanden. Man sägt hier, ohne zu wollen, als Werkzeug einer höheren Strömung dem kirchlichen Schulthron die (übrigens recht morsch gewordenen) Füße ab. Und sollte nicht auch die Ein-

sicht einmal dämmern: „Was geschehen soll, muß geschehen. So fügen es die Nornen“? Den gottgewollten Befreiungsprozeß hält kein Orthodoxer und kein Ultramontaner auf. Religion und Politik scheiden sich. Religion kann nicht Zwang leiden. Religion blüht nur seelenfroh im Lande der Freiheit. So will es deutsche Verinnerlichung.

Die Vergeistigung des Kulturfortschritts tritt aber nicht nur in solchen äußeren Lösungen in die Erscheinung, sondern im ganzen Lebensverlauf aller großen geistigen Gebiete. Überall tritt an die Stelle äußerlicher, mechanischer Zustände und Auffassungen das höhere psychologische Moment. In der Staatspolitik ist die Zeit der dynastischen Interessenbestrebungen und Kabinettskriege vorbei; das Staatsleben gründet sich auf die Empfindungen und Bedürfnisse der Volksseele; jedes Abweichen von solcher Grundlage wird bitter empfunden. In der inneren Politik gilt das Ziel, sittliche Forderungen, die dem Bewußtsein persönlicher Würde entspringen, zu politischen Rechten umzuprägen. Die Verfeinerung des Empfindens im Laufe der Jahrhunderte zeigt sich namentlich auch in der Justiz. Das Mittelalter wollte durch mechanischen Eingriff ins Leibesleben sühnen und bessern; die heutige Rechtspflege sucht die Seele des Gerichteten zu fassen; so sind Zellengefängnisse Besserungsanstalten. In der Kriegskunst der Gegenwart gilt nicht mehr der rohe Grundsatz, den Gegner körperlich zu vernichten, sondern mit den empfindlichsten Mitteln den Willen des Feindes zu brechen; moralische Erschütterungen sind das Hauptproblem der modernen Schlachtenpsychologie. In der bildenden Kunst bricht durch die formalistische und durch die technische Veräußerlichung der Drang nach schlichter Darstellung tiefempfundener seelischer Erlebnisse. Auf dem Felde der Weltanschauungskämpfe wird die rohe Auffassung rein mechanischer Welterklärung verlassen; man sucht wieder nach den letzten Gründen alles Geschehens, nach den geistigen Zusammenhängen alles Werdens, nach einer seelischen Wirklichkeit jenseit des sinnlichen Daseins. In der evangelischen Theologie quillt durch den Wüstensand des Intellektualismus und einer protestantischen Scholastik der Brunnquell persönlichen Lebens, die Religion der inneren Gewißheit; und zwischen den versteinerten Gebilden des Ultramontanismus grünt der religiöse Katholizismus empor. Mögen die ewig besorgten Fledermausgestalten scheu herumflatttern um das Licht moderner Kultur; ihr Flügelwehen kann das Licht weder verdunkeln noch löschen. Es will Tag werden, und die Sonne leuchtet einer Adelungsbewegung der Menschheit entgegen.

Die Verinnerlichung im Lebensprozeß tritt auch in der Lehrerbewegung und in der Entwicklung der Volksschule zu Tage. Aller Lohnkampf mit seinem Ringen um wirtschaftliche Unabhängigkeit und Befreiung von Nebenämtern und Zwang zum Hasten nach Nebenverdiensten strebt dem idealen Ziele zu, den Lehrer mit seiner Manneskraft auf seinen Beruf allein zu beschränken und ihm die Möglichkeit zu geben, außerhalb der Schularbeitszeit sich die Vollbürgerschaft im Reiche des Geistes zu erwerben, alles zu dem Zwecke, sein geistiges Wesen zu vertiefen und seinen Erziehungseinfluß auf die Schülerpersönlichkeiten eindringlicher zu gestalten. Der Kern der gegenwärtigen Lehrerbewegung ist ein nachdrückliches, ernstes Bildungsstreben. Auch hier zeigt sich eine Vertiefung gegenüber früheren mehr äußerlichen Bestrebungen. Es regt sich heute ein kräftiges Ringen nach Erschließung der vollsten und reichsten Bildungsquellen, ein Drängen zu den Orten, wo erlesene Geister sich um die tiefsten Menschheitsfragen mühen, und damit verbindet sich das ehrliche Streben nach selbständiger Erfassung dieser Geistesgebiete; zugleich wird die Selbstbestimmung in Wissens- und Gewissensfragen nachdrücklich betont. Aus derselben Empfindung heraus quillt der Widerstand gegen den Verwaltungsbureaukratismus und die klerikale Bevormundung. Die Lehrerschaft tritt immer lebhafter dafür ein, daß in Menschenbildungsfragen weder politische Zweckmäßigkeitserwägungen noch kirchliche Gebote, sondern nur sittliche Forderungen und psychologische Einsichten maßgebend sein dürfen. In der Betonung des Arbeitsziels der Schule tritt der Pestalozzigedanke der Persönlichkeitsentfaltung gegenüber der bloßen Wissensvermittlung und Fertigkeitsschulung kräftig in den Vordergrund. Der Häufung zusammenhangloser Stoffmassen mit ihrer Nötigung zu mechanischer Einprägung tritt das Streben nach geistiger Durcharbeitung weniger aber bedeutungsvoller Stoffe entgegen. An die Stelle des Schulmechanismus der alten Zeit ist die psychologische Lehrweise getreten, die darauf dringt, daß das Kind im Unterricht etwas unmittelbar erlebe und sich seine geistige Welt selbst erobere, alles zu dem Zwecke der Bereicherung und Reinigung inneren Lebens. Gewiß ist aller Fortschritt auch mit Hemmungen und Trübungen verbunden, und wo Licht ist, da ist auch Schatten, wo Vorwärtsstreben lebt, da ruht auch träge Rückständigkeit. Nicht selten erlahmt das ideale Aufstreben; widrige äußere Umstände hängen sich dem Aufwärtsschreitenden an die Füße und hemmen sein Fortkommen wie den Galeerensträfling die Eisenkugel. Aber eine Vergeistigung

des Aufwärtsstrebens und eine Verbreiterung dieser Verinnerlichungsbewegung ist unverkennbar. Darum darf man auch im Vertrauen auf die bohrende Gewalt des geistigen „Empor!“ getrost in die Zukunft sehen.

Die Lehrerschaft hat das Streben, innerlich zu wachsen. Je mehr sie aber im Laufe des vergangenen Jahrhunderts an Bildung und Berufstüchtigkeit wuchs, je mehr in ihr das Gefühl für die Schwierigkeit und die Bedeutung der Persönlichkeitsbildung sich vertiefte, je mehr die Pädagogik als Berufswissenschaft in die Breite und Tiefe ging, je mehr sich aufdrängte, daß auch die Volksschularbeit den ganzen Aufwand persönlicher Kraft nötig hat und ihre Vervollkommnung nur auf Grund persönlicher ununterbrochener Berufstätigkeit und selbst erarbeiteter Einsicht geschehen kann, je mehr sich der Volksschullehrerberuf in seiner abgegrenzten Eigenart von anderen Erziehungsberufen schied, je mehr sich im Kulturfortschritt die innere Verschiedenheit der schulischen und kirchlichen Arbeit vertiefte, je mehr sich also die unbedingte Notwendigkeit einer sittlichen Selbstbestimmung und geistigen Unabhängigkeit des Volksschullehrerstandes ergab: desto mehr mußte die als ein ehrwürdiger Anachronismus in das moderne Leben hineinragende geistliche Schulaufsicht als eine dauernde Ehrenkränkung des Lehrerstandes und als ein Hemmschuh des Fortschritts im Volksschulwesen empfunden werden. Die Beseitigung der geistlichen Schulaufsicht ist für uns eine Naturforderung, denn gerade sie ist es, die zur Veräußerlichung der Schularbeit führt. Nicht das ist das treibende Moment in unserer Forderung, daß es Geistliche sind, die uns beaufsichtigen, sondern daß es Leute sind, die außerhalb der Schule stehen, die nicht im stande sind, uns ein Berufsbeispiel vorzuleben Dieser Mangel zwingt sie zur Mechanisierung ihrer Aufsichtsfunktion und uns zur Veräußerlichung unserer Arbeit. Die Verinnerlichung des Schullebens, die der Kulturgang der Gegenwart heischt, erfordert vor allem, daß auch die führenden Kräfte auf dem Schulgebiete mitten drin in der Schularbeit, in der Schulwissenschaft stehen. So ergibt sich geradezu als sittliche Pflicht für die vom Kulturfortschritt emporgetragene Lehrerbewegung, um der Verinnerlichung der Schularbeit willen die geistliche Schulführung mit allem Nachdruck zu bekämpfen.*)

Dieser Kulturbewegung hat die Kirche lange den hartnäckigsten

---

*) Man vgl. des Verfassers Schrift S. 31—35 und 39—44.

Widerstand entgegengesetzt, und auch heute noch weicht sie nur staatlichem Zwang oder moralischem Druck, wenn sie ihr Wächteramt aufgibt. Sie ist nicht die Führerin in der von uns gezeichneten Kulturbewegung, was doch sicherlich ihres Amtes wäre, sondern sie ist die Geführte. Das Laientum weist der bestellten Hüterin der großen Ideale den Weg. Noch heute wird die Lehrerbewegung in ihrer inneren Notwendigkeit von vielen Geistlichen nicht begriffen. Man hat kein Verständnis für die tiefsittliche Begründung dieses Strebens. Es ist etwas Ergreifendes, dieses sehnsüchtige Verlangen und Ringen nach Aufwärts, nach Selbständigkeit und Freiheit, nach Ertüchtigung für höhere Aufgaben, nach Vergeistigung der Berufsarbeit, nach Veredlung, nach Verinnerlichung der Kräfte und Aufgaben! Es ist der Zug nach den Höhen der Menschheit! Die Lehrerbewegung ist eine Welle im Strome der Ewigkeitsbewegung. Sie ist im Grunde eine tiefreligiöse.

Goethe zeichnet die religiöse Bewegung im Menschenherzen in tiefempfundener Weise:

„In uns'res Busens Reine wogt ein Streben,
Sich einen Höher'n, Reiner'n, Unbekannten
Aus Herzensgrund freiwillig hinzugeben,
Enträtselnd sich den ewig Ungenannten:
Wir heißen's Frommsein."

Religion ist nicht geduldiges Hinnehmen von Glaubenssätzen; Religion ist Lebenstat, Aufopferung im Dienste großer und reiner Gedanken; Religion ist weltüberwindende Geistigkeit, Zusammenschluß persönlichen Lebens mit dem absoluten Leben und ein aus solcher Kraftquelle wachsender Lebensprozeß; Religion ist die Durchsetzung tiefen und reinen Menschentums zur höchsten seelischen Vollendung. Und darum ist auch alles tiefinnerliche, seelenstarke, siegesgewisse Ringen nach innerer Erhöhung ein werktätiger Gottesdienst im großen Menschheitsdom. Und weil die Lehrerbewegung so von mächtigen Ewigkeitsgedanken getragen wird, darum geht sie einer hellen Zukunft entgegen. Mögen noch Tausende müde am Wege niedersinken und entschlafen, wie Tausende vor uns, die nur von Ferne in das Land der Verheißung schauten, die Bewegung geht ihren Gang, sie schreitet froh zum Ziele! Wo hohe Gedanken voranleuchten, da winkt doch am Ende der Sieg!

Entgegnung.

Von Professor Dr. W. Rein in Jena.

Herr Rehmke-Greifswald hat mich in seiner Verteidigung (Deutsche Schule, VI, Novemberheft) vor die Wahl gestellt, mein Urteil über den Teil seiner Rede, der über Universität und Pädagogische Seminare handelt, entweder zurückzunehmen, oder zu begründen. Ich wähle das letztere, wiewohl es für den Kenner der Sache unnötig erscheint, weitere Auseinandersetzungen zu hören, und obgleich ich kaum hoffen darf, Herrn Rehmke von der Berechtigung meines Urteils zu überzeugen.

Ich fasse meine Entgegnung in folgende Punkte zusammen:
1. Unsere Universitäten dienen der freien Forschung und der freien Lehre. In dieser Doppelaufgabe beruht ihr wahres Wesen und ihre besondere Kraft. Einmal schauen sie in das Unerforschte, um neue Wahrheit auf neuen Wegen zu finden; das andere Mal sehen sie auf das Gegenwärtige, um den gefundenen Besitz in Kopf und Herz einer Jüngerschar hinein zu arbeiten, die berufen ist, das geistige Erbe zu wahren, zu mehren und nutzbar zu machen für die verschiedenen Berufszweige unserer Kulturarbeit. Und wenn auch die erste Aufgabe, die man als ideale bezeichnen kann, im Vordergrund steht, so nimmt doch die zweite, die reale, die auf die berufliche Ausrüstung der Studierenden in Theologie, Medizin, Philologie, Jurisprudenz, Nationalökonomie u. s. w. gerichtet ist, nicht nur einen breiten Raum ein, sondern beansprucht ebenfalls eine hervorragende Bedeutung. Unsere Universitäten geben die Grundlagen der wissenschaftlichen Bildung und verbinden damit die praktische Zuspitzung auf einen bestimmten Beruf. Hierin unterscheiden sie sich wesentlich von den englischen Universitäten, denen unsere Fakultäts-Einteilung fremd ist. Wer aber die praktische Arbeit unserer Universitäten nicht sehen will, muß sich in Widersprüche und Schiefheiten verwickeln, es sei denn, daß er sich auf den Sollstandpunkt stellt und eine Verfassung für unsere Hochschulen vor Augen hat, die vielleicht, wer weiß wann, eingeführt werden wird.

2. Die Pädagogik hat eine wissenschaftliche und eine künstlerische Seite, so gut wie die Theologie, die Medizin und die Jurisprudenz. Die wissenschaftliche kommt zu ihrem Rechte in den Vorlesungen, die künstlerische im Seminar. Hier wird die Anwendung des wissenschaftlichen Rüstzeugs gelehrt und gezeigt. Zum Wort tritt das Handeln. Und im Handeln soll offenbar werden, ob jemand die wissenschaftlichen Grundlagen beherrscht und wie er sie anwenden kann. Darauf kommt im Leben doch alles an. Bloße Gelehrsamkeit ist gut für die, die hinter Klostermauern sitzen, oder im Bücherstaub der Bibliotheken, oder innerhalb der vier Wände ihrer Studierzimmer. Wissen und Können ist nötig für alle, die im Leben stehen und da ihre Arbeit vollbringen: in der Lehrstube, in der Kirche, im Krankenzimmer, in den Gerichtsschranken.

Darum sorgt die Universität auch für das Können, und zwar durch die Seminar-Übungen, die in einigen Fächern seit alters über die theoretische Belehrung hinaus und mitten in praktische Versuche hineingegangen sind. Der angehende Theolog predigt und unterrichtet auf der Universität; der angehende Mediziner versucht sich in den Kliniken, die sowohl für den Professor wie für ihn eingerichtet worden sind; der angehende Jurist behandelt im Seminar Einzelfälle u. s. w. Abseits von diesen praktischen Übungen nun soll die Pädagogik stehen? Wer die Sache so anschaut, sieht sie schief an und muß sich in Widersprüche verwickeln. Denn die Pädagogik ist Wissenschaft und Kunst, wie die Medizin. Wer sie meistern will, muß nach beiden Seiten hin geschult sein; und wer sie lehren will, muß in beiden Sätteln fest sitzen. Theorie und Praxis gehören hier ebenso untrennbar zusammen, wie in der Medizin. Wer die Rollen so verteilen will, daß der Universität die pädagogische Theorie, den Schulen die pädagogische Praxis zugewiesen werde, verurteilt die Universität in diesem Betracht zur Unfruchtbarkeit und die Schulen zum Empirismus, der leicht in Schablonentum und Handwerkertum ausartet. Deshalb vertrete ich den Standpunkt der Vereinigung von Theorie und Praxis im Pädagogischen Universitäts-Seminar, wie sie Herbart, einer Anregung Kants folgend, in Königsberg gezeigt hat, wie sie von Stoy und Ziller weiterhin festgehalten worden ist, und zwar zum Vorteil unserer deutschen Pädagogik und unserer Schulen. Wer in die Entwicklung dieser Dinge im 19. Jahrhundert tiefer hineinschaut, wird finden, daß die wertvollsten Errungenschaften und der größte Einfluß nicht von den Sitzen theoretischer Vorlesungen und rein theoretischer Seminar-Übungen ausgegangen sind, sondern von den Stellen, an denen

Theorie und Praxis in inniger Wechselbeziehung gelehrt wurden. Es kann hier neben den oben Genannten wohl auch an Pestalozzi erinnert werden.

3. Man darf allerdings, wenn man von Pädagogischen Universitäts-Seminaren mit Übungsschule spricht, sich kein schiefes Bild von diesen Einrichtungen machen. Ein solches entsteht, wenn man an die Lehrer-Seminare mit ihren Übungsschulen denkt und meint, die Universitäts-Seminare sollten nichts weiter als eine Wiederholung jener sein. Da dürfte ihre Berechtigung allerdings mit Recht in Zweifel gezogen werden. Wer aber die Geschichte des Herbartschen Seminars in Königsberg, des Stoyschen in Jena, des Zillerschen in Leipzig kennt, wird nie auf den Irrweg kommen können, von pädagogisch-methodischen Seminaren an der Universität zu reden. Sie sind weit mehr als diese. Sie sollen, um es kurz mit den Worten des verstorbenen Weimarischen Staatsministers Stichling, des Enkels Herders, zu sagen, die Krönung des gesamten Schulwesens bedeuten. Teilnehmend an der Freiheit der Universität sollen die Pädagogischen Universitäts-Seminare die Stätten einer freien Fortbildung der gesamten Bildungsangelegenheiten des Volkes sein. Hier laufen die Fäden aus den verschiedensten Teilen des Bildungswesens und der Bildungsarbeit zusammen, um unter schärfere Beleuchtung gestellt und in tiefere Besinnung hineingeschoben zu werden. Was etwa an pädagogischer Arbeit ein Universitäts-Seminar umfaßt, kann aus den 9 Heften erkannt werden, die über das Jenenser Seminar in Langensalza bei Beyer & Mann erschienen sind. So viel Unvollkommenheiten dieser Arbeit auch anhaften, das Eine aber kann doch wohl erkannt werden, daß das Pädagogische Universitäts-Seminar zwar Berührungspunkte mit dem Lehrer-Seminar hat, ebensogut wie mit dem Gymnasial-Seminar, daß es aber über beiden Einrichtungen stehend seine eigenen Ziele und Wege verfolgt, die auf das Ganze der Bildungsaufgaben in allen Teilen des Volkslebens gerichtet sind. Und eine solche wichtige Angelegenheit soll von der Universität fern bleiben? Oder soll nur in Vorlesungen und theoretischen Übungen behandelt werden? Mit demselben Recht könnte man der Medizin ihre praktischen Versuchsfelder an der Universität absprechen und sie auf rein theoretische Unterweisungen beschränken.

4. Was soll der Volksschullehrer auf der Universität? Diese Frage wird von mir dahin beantwortet: a) Er soll sich in die Grundlagen der pädagogischen Wissenschaft vertiefen, in Ethik und Psychologie. Dadurch wird er von selbst in die Geschichte der Philosophie

hineingeführt. b) Er soll die Geschichte und das System der Pädagogik von einem höheren umfassenden Standpunkt aus begreifen lernen. c) Durch die Einsicht in den engen Zusammenhang des Geistigen und Körperlichen wird er zum Studium der Physiologie und Hygiene geführt.

In diesen Punkten kann das allen Pädagogen gemeinsame Thema gesehen werden, mögen sie in höheren, mittleren oder niederen Schulen arbeiten. Das sollen sie alle in gleicher Weise beherrschen lernen. Dazu will die Universität Gelegenheit bieten.

Im Studium einzelner Fachwissenschaften (Sprache, Literatur, Naturwissenschaften u. s. w.) gehen die einzelnen Studierenden auseinander, je nach ihren wissenschaftlichen Interessen. Daß sie aber nicht auseinander fallen, daß sie sich nicht verlieren und daß sie nicht ihrem Berufe verloren gehen, dafür soll das Pädagogische Universitäts-Seminar sorgen.

Es bildet den Sammelpunkt für Theologen, Philologen, Naturwissenschaftler und Volksschullehrer — auch in vereinzelten Fällen für Mediziner und Juristen — kurz für alle, die für die Fragen der Erziehung und des Unterrichts ein tiefergehendes Interesse besitzen und eine prinzipielle Auffassung dieser wichtigen Angelegenheiten sich erarbeiten wollen. Um aber die nötige Vertiefung dabei zu gewinnen, darf das Seminar nicht nur auf den Feldern der Theorie sich ergehen, sondern es muß Gelegenheit bieten, dem angehenden Erzieher die Umsetzung einer bestimmten Theorie in die Praxis vorzuführen und in all' die Erwägungen einzutauchen, die sich daraus ergeben. Letzteres ist das wichtigste, aber auch das schwierigste. Kein pädagogisches Seminar an der Universität sollte sich das tiefgreifendste Mittel für die Erziehung von Erziehern entgehen lassen! —

Doch sei es genug. Durch den Kommentar, den Herr Rehmke auf Grund der Kritik seiner Rede folgen ließ, ist ja manches geklärt worden; meinem Urteil konnte daher in der Form die Schärfe genommen werden, aber doch bleibt einiges übrig, was auch jetzt noch zu der Gruppe „innerer Widersprüche und Schiefheiten“ gerechnet werden muß.

Vielleicht wird Herr Rehmke in dem Gesagten eine Begründung für das Urteil, das bei ihm Anstoß erregt hat, nicht finden können. In diesem Fall möge er mir ruhig die Schuld zuschieben. Ich überlasse die Entscheidung dem Leser und unterwerfe mich ihr.

Zum Schluß aber möchte ich betonen, daß ich nur das Wort genommen habe, um die Sache der Pädagogik an unseren Universi-

täten, die mir durch den Chemnitzer Vortrag gefährdet schien, zu vertreten damit der Gedanke nicht verloren gehe, daß ein wirklich erfolgreiches Studium der Pädagogik an unseren Hochschulen erst dann eingeleitet werden kann, wenn dem pädagogischen Seminar das praktische Übungsfeld hinzugefügt wird, und zwar nicht etwa nur im Hinblick auf die studierenden Volksschullehrer, sondern ebenso für Theologen, Philologen und Naturwissenschaftler. Ihnen allen tut die Eintauchung in die allgemeinen Grundlagen von Erziehung und Unterricht not, auf daß sie mit dem rechten Geiste erfüllt werden und die Sache der Volkserziehung aus dem Ganzen betrachten lernen. Unsere bisherigen Schulreformen haben, so notwendig sie waren, doch mehr nur das Äußere, Berechtigungen, Organisation u. s. w., getroffen; die Hauptsache fehlt noch. Wie aber kann sie hinzugefügt werden, wenn man die Universitäten in diesem Stück zur Untätigkeit verurteilt?

Ein Dorfschulmeister der guten alten Zeit.

Von Dr. ***E. von Sallwürk.***

Vor hundert Jahren lebte im badischen Kraichgau, der Heimat Melanchthons, ein gutmütiger und witziger Schullehrer, von dem die Schulgeschichte nichts weiß, als daß er, um seiner damals kirchlichen Behörde sich zu empfehlen und damit vielleicht einen einträglicheren Dienst zu erhalten, einen Schulplan vorlegte, der aber keiner weiteren Beachtung gewürdigt wurde. Alte Leute an den Orten seiner Wirksamkeit wußten vor einigen Dezennien noch zu berichten, daß es ein Mann von seltener Herzensgüte und einfachem, biederem Sinn gewesen sei. Aber auch diese Erinnerung ist unterdessen erloschen: die Geschichte der Pädagogik weiß heute von Samuel Friedrich Sauter, dem einstigen Schulmeister von Flehingen und dann von Zaisenhausen, nichts mehr. Aber der biedere Mann hat heute eine Auferstehung als Poet gefeiert. Die Badische historische Kommission hat in ihrem Neujahrsblatt für 1902 eine Auswahl seiner Gedichte mitgeteilt, und der tüchtige Dramaturg des Karlsruher Hoftheaters, Eugen Kilian, hat dazu einen trefflichen Aufsatz über den Mann und seine poetische Art und Herkunft geschrieben.*) Wir stehen hier vor einer ganz eigenartigen Erscheinung, an der der deutsche Schulmann nicht interesselos vorbeigehen kann; es läßt sich manche Lehre aus ihr ziehen, die auch heute nicht wertlos ist.

Der Lebensgang Samuel Friedrich Sauters ist von rührender Einfachheit. Am denkwürdigen 10. November des Jahres 1766 geboren zu Flehingen, bereitete er sich auf das Schulfach vor bei einem Schwager im benachbarten Unteröwisheim, war dann Schulmeister in Flehingen von 1786 bis 1816, verheiratete sich dort und hatte sieben Kinder, kam dann an eine bessere Stelle in Zaisenhausen, wo er seine zärtlich geliebte Ehefrau verlor, trat 1841, nachdem er fünfundzwanzig Jahre Lehrer gewesen, in den Ruhestand und verlebte seine letzten Jahre in Flehingen, wo er 1846 starb, nachdem vier seiner Kinder ihm im Tod vorausgegangen waren.

Sauter las gern; die aufblühende deutsche Literatur verfolgte er so weit, als seine beschränkten Verhältnisse es erlaubten. Was ihn interessierte, schrieb er frühzeitig in Reimen nieder mit der ganzen Naivetät des natürlichen Talents. Schubart hat auf ihn eingewirkt, und das Volkslied hat er, wie es in der Zeit lag, gewürdigt und nachgebildet. 1811 erschienen von ihm „Volkslieder und andere Reime“ (Heidelberg bei G. Braun). Kurz vor seinem Tode aber gab er seine „sämtlichen Gedichte“ in einem dicken Bande von 477 Seiten heraus (Karlsruhe, im Kommissionsverlag von Creuzbauer und Hesper). Dieses Buch

*) Heidelberg, R. Winters Universitätsbuchhandlung 1902. 31 u. 78 S. 8°. 1,20 Mk.

verbreitete sich rasch, und ihm ist zum Teil die eifrige Pflege zuzuschreiben, welche die burleske Poesie in Baden heute noch findet; denn die herzhafte Art des badischen Schulmeisters, mit der er auch die trivialsten Dinge in Reime zu zwingen weiß, machte Sauters Gedichtsammlung zu einer Quelle originellsten Ergötzens für humorvolle Gemüter. Der kürzlich verstorbene bedeutende Arzt und Physiologe Kußmaul, dessen vortreffliches und gründliches Buch über Sprachstörungen auch für den Pädagogen vom höchsten Wert ist, erlustigte sich gern an den gutgemeinten, drolligen Reimen des Flehinger Schulmeisters, die ein Zufall in seine Hand gespielt hatte, und sein Freund Ludwig Eichrodt, dessen „Biedermaierspoesie“ die Münchener Fliegenden Blätter in alle Welt hin verbreitet haben, machte bei Sauter viele ganz wörtliche Anlehen. So ist es ein Akt der Gerechtigkeit, wenn die Historische Kommission den in kaum zu rechtfertigender Weise geplünderten Sauter in seiner echten Gestalt wiedergegeben hat. Wir haben dabei nur eine Auswahl erhalten; aber diese läßt keinen Zug vom Bilde des tapferen Dorfpoeten vermissen, den wir nun zu charakterisieren versuchen.

Dichten heißt bei Sauter Reime finden und Verse schmieden. Man darf ihn aber darum nicht einen unkünstlerischen Kopf nennen. Er dichtet, weil ihn etwas innerlich erregt hat; das ist der einzige Maßstab für den Wert des Gedankens bei ihm. Daß seine Welt eine sehr kleine und beschränkte war, ist nicht seine Schuld gewesen; aber in diese Welt wirkten doch Bibel und Kirchenlied, Volkslied und Kunstdichtung herein. Nur die Kritik störte den genügsamen Dichter nicht, der zunächst seine Reime nur für sich und seinen engen Freundeskreis niederschrieb. Der guten Hausfrau Sauters schien diese Tätigkeit wohl manchmal etwas verwunderlich; denn er schreibt (S. 51 der Auswahl):

Jetzt will ich wieder Verse machen;
Du darfst mich aber nicht verlachen,
Boshaftes Weibchen, wenn ich stumm
Dasitze und im Ring herum
Mit meinen innern Sinnen gehe,
Den Kopf bald auf-, bald seitwärts drehe:

Denn wisse, liebe Freundliche,
Es kostet wahrlich manches Weh,
Bis nach und nach die Verse fließen.

Philosophische Tiefe und rhetorischer Schwung hatten keine Stelle in Sauters einfachem Leben und Denken; aber es ist ein Vorzug seiner Dichtung, daß sie sich eben so einfach gibt. Sein „Nachtlied“ von 1794 spricht dieses Zusammenstimmen des Lebens und Empfindens in rührender Einfalt aus. Die Seinigen, Weib und Kind, sind schon eingeschlummert; aber der dichtende Gatte wacht neben ihnen:

Ich sitz' hier und dichte
Bei dem Unschlittlichte
Euch ein Lied der Nacht.
Schlafet wohl, ihr beede,
Bis zur Morgenröte;
Seid von Gott bewacht!

Wesen ohne Schranken,
Gib doch allen Kranken
Eine milde Nacht;
Lindre ihren Kummer,
Schirm auch mich im Schlummer,
Bis der Tag erwacht.

Dabei findet unser Dichter den passenden Ausdruck leicht und scheut sich nicht, auch im trockensten prosaischen Ernst zu reden, wo es sich um eine ernste Sache handelt, die an sich wichtig sein muß. Manche seiner Verse erinnern an Busch, den Verfasser des Hans Huckebein; aber zwischen diesem

und Sauter besteht der große Unterschied, daß es dem letzteren immer ernst ist; um so echter ist der Eindruck seiner drolligen Reime. Das „Kartoffellied" ist ganz in solchem Ton geschrieben. In Sauters Landwirtschaft treibender Umgebung war die unpoetische, aber nützliche Knolle und ihr Gedeihen ebenso wichtig wie die idealen Dinge, über die man in Weimar damals Verse machte. Sauter singt:

Franz Drake heißt der brave Mann,
Der vor zweihundert Jahren
Von England nach Amerika
Als Kapitän gefahren,

Und der, als er zurücke kam
Von seinen weiten Reisen,
Die guten Dinger mitgebracht,
Die wir Kartoffel heißen.

Welch ein Gewächs hat Drake uns
Mit dieser Frucht geschenket!
Sagt, Freunde, ist er es nicht wert,
Daß jeder sein gedenket!

Daß eine badische Stadt ein großes Standbild Drakes, des Bringers der Kartoffel, besitzt, sei nur nebenbei mitgeteilt. Sauter bringt 29 Strophen zu ihrem Preise zusammen, darunter folgende:

Salat davon, gut angemacht,
Mit Feldsalat durchschossen
Der wird mit größtem Appetit
Von jedermann genossen.

Noch eins ist mir erinnerlich,
Schier hätt' ich es vergessen:
Auch frische Hering lassen sich
Zu den Kartoffeln essen.

Das hätte Busch nicht besser gemacht. Doch geben wir von diesem Ton zunächst nur noch eine Probe aus dem „Winterlied":

Wenn man mit Holz versehen ist
Und kann den Ofen heizen,
So kann die Kälte, wie ihr wißt,
Uns nicht zur Klage reizen;
Man setzt sich mit zufriednem Sinn
Zum warmen Stubenofen hin
Und treibt nach seinen Kräften
Dabei die Hausgeschäften.

Auch nimmt man oft ein Buch zur Hand,
Worinnen steht geschrieben,
Was man vor Alters in dem Land
Für Albernheit getrieben.
Da ist man dann von Herzen froh,
Daß es für jetzt ist nimmer so,
Und dankt mit vielen Leuten
Gott für die jetz'gen Zeiten.

Sauter lebte in der Zeit der Aufklärung und des bürgerlichen Moralismus, den in anderen Tönen auch die hohe Poesie jener Tage feiert. Ist er der Gefahr der nüchternen Vernünftigkeit dabei nicht entgangen, so fehlt es ihm doch nicht an Äußerungen wahren Gefühls und inniger Wärme. Von der guten Hausfrau singt er:

Wenn sie an ihre Kinder denkt
Und ihnen Strümpfe strickt,
Das Auge jetzt zur Arbeit senkt,
Jetzt freundlich zu mir blickt,

Dann les' ich oft zum Zeitvertreib
Ihr etwas Schönes vor:
Wie ist nicht da das gute Weib
So voll Gefühl und Ohr!

Das ist ohne Zweifel die wahrhafte Darstellung wirklicher Verhältnisse. Hat der Dichter von Höherem, von Feinerem oder Anmutigerem zu singen, so fehlt auch dafür ihm der Ton nicht; nur fühlen wir, daß es die erborgte Sprache der künstlerisch ausgebildeten Literatur ist. So, wenn er die Reize eines „Käthchens" darstellt (S. 53). Die beiden letzten Strophen des hübschen Gedichtes lauten:

Ländlich nett gekleidet
Siehst du Käthchen nur;
Schmuck, den niemand neidet,
Gibt ihr unsre Flur.

Wer sie je gesehen,
Sieht nur immer sie;
Wer sie nie gesehen,
Sah das Schönste nie.

Kräftig klingt der „Aufruf zur Landwehr“ aus dem Jahr 1794 (S. 39 f.):

Wo der Mut ist, ihr Brüder, da ist auch der Sieg!
Als einst die Bedrückung im Schweizerland stieg,
Da sprangen zusammen die Alten und Jungen
Und wehrten sich, bis sie die Feinde bezwungen.
Ein zaghaftes Handeln verlängert den Krieg.
Wo der Mut ist, ihr Brüder, da ist auch der Sieg.

Aber die Anlässe, die ihn zu höherem Fluge emportrugen, waren selten; er lebte in einer kleineren Welt, die ihm wichtig genug schien. Zunächst liebte er seine Heimat und sein badisches Vaterland. Eines Tages fuhren hohe Herrschaften vor der Kirche in Zaisenhausen vor, um das neu erbaute Gotteshaus anzusehen. In seiner Eigenschaft als Küster hatte Sauter die hohen Gäste zu führen. Beim Weggehen drückte ihm einer derselben „ein erfreuliches Präsent“ in die Hand; aber erst als sie fort waren, erfuhr er, daß es der Fürst des Landes mit zwei Herren vom Hofe gewesen sei. Sauter war untröstlich über seine Unwissenheit, die ihn eine Gelegenheit hatte vorbeigehen lassen, sich dem Wohlwollen des Fürsten zu empfehlen. Ein Gedicht („Mein Mesnerglück“ S. 1), das nachträglich an die hohe Stelle gebracht wurde, schildert den Vorgang und die Stimmung des Verfassers:

Ach, daß mir ihn niemand nannte,
Meines Glückes nahen Stern!
Ach, daß ich ihn nicht erkannte,
Unsern lieben Landesherrn!

O, schon an des Eingangs Stufen
Hätte ich im schwarzen Rock
Laut und freudig ausgerufen:
Vivat unser Großherzog!

So dürfen wir erwarten, daß auch die beengten Verhältnisse des Dorfschulmeisters der alten Zeit mit all den kleinen Freuden und großen Leiden seines Standes bei Sauter eine treue Darstellung finden werden. Er ist der Verfasser des „armen Dorfschulmeisterleins“, das heute noch im badischen Lande volkstümlich ist:

Willst wissen du, mein lieber Christ,
Wer das geplagtste Männlein ist?
Die Antwort lautet allgemein:
Ein armes Dorfschulmeisterlein.

In 25 Strophen, die alle im Refrain „das armen Dorfschulmeisterlein“ bejammern, werden nun die Leiden des Schulmeisteramts aufgezählt. Drei dieser Strophen werden genügen, um zu zeigen, daß das Gedicht ein Zeitbild ist:

Von Sorgen wird es aufgeschreckt,
Wenn alles noch in Federn steckt,
Und voller Kummer schläft es ein,
O armes Dorfschulmeisterlein!

In diesem Zirkel dreht es sich
Die ganze Woch' bedauerlich,
Kein Tag ist ohne Kreuz und Pein,
O armes Dorfschulmeisterlein!

Anfänglich nahm man gern vorlieb,
Wie es den Unterricht betrieb.
Jetzt soll's ein Halbgelehrter sein,
Das arme Dorfschulmeisterlein.

Indessen weiß er doch auch einen andern Standpunkt für die Schätzung seines Berufs zu finden. Er dichtet als „Gegenstück zu vorhergehendem Klagelied“ den „ehrwürdigen Schullehrer“, der freilich im Anfang vom Druck der Verhältnisse noch etwas belastet erscheint:

Ein Lehrer ist ein Ehrenmann
Im Dorf wie in der Stadt,
Versteht sich, wenn er etwas kann
Und wenig Sorgen hat.

Da freilich, wo die Armut wohnt,
Läuft der Respekt davon;
Nur wen der Staat nach Würde lohnt,
Ist sicher vor dem Hohn.

Der Schulmeister zu Sauters Zeit stand auch in Baden, wo die Schulaufsicht heute weltlich ist und der Schullehrer nicht mehr Küster sein darf und nicht mehr Organist sein muß, unter kirchlicher Obhut; aber die Geistlichkeit war damals sehr tolerant und stellte sich mit den Lehrern in der Regel auf den Fuß einer freundlichen Berufsgenossenschaft. Sauter bekundet seinen Widerwillen gegen konfessionelle Engherzigkeit an verschiedenen Stellen seiner Gedichte; aber er ist auch ein getreuer poetischer Chronist für alles Bedeutendere, was in den ihm bekannten Pfarrhäusern vorgeht. Sein Poem auf den Abschied des Pfarrverwesers Fesenbeckh (S. 5) ist in seiner Art klassisch. Es beginnt folgendermaßen:

Fesenbeckh! Bei deinem Scheiden
Werden viele Augen naß —
Alle wollen dich begleiten:
Sieh die große Menschenmass'!

Nie war noch die Liebe größer
Gegen einen Pfarrverweser.
Sieh, ganz Kürnbach ist gerührt,
Weil es seinen Freund verliert.

Der Abschied einer Tochter, die dem Manne ihrer Wahl nach N. folgte,

Wo er, der lange Harrer,
Ganz kürzlich wurde Pfarrer,

und ähnliches zeigt die naive Sympathie, die Sauter den kleinen Erlebnissen in seinem Kreise widmete, und bietet die ergötzlichsten Beispiele unfreiwilliger Komik, die man sich denken kann.

Ein volkstümlicher Dichter ist er aber auch dadurch geworden, daß er den Empfindungen des gemeinen Mannes in einer ihm verständlichen Art Ausdruck gegeben hat. Dabei hat er sich manchmal eng an das Volkslied angelehnt. Der „Wachtelschlag“ (S. 23) ist nur eine Umdichtung eines in „des Knaben Wunderhorn“ mitgeteilten fliegenden Blattes. Wir setzen die erste Strophe hierher:

Horch, wie schallt's dorten so lieblich hervor:
Fürchte Gott! Fürchte Gott!
Ruft mir die Wachtel ins Ohr.
Sitzend im Grünen, von Halmen umhüllt,
Mahnt sie den Horcher am Saatengefild:
Liebe Gott! Liebe Gott!
Er ist so gütig, so mild.

Einige dieser Gedichte sind im Dialekt geschrieben. Wir wollen aber nicht verhehlen, daß unter den populären Erzeugnissen der Sauterschen Muse mehrere anzutreffen sind, in denen ein obscöner Spaß in unleidlicher Breite und mit wenig Witz bearbeitet wird. So weit reichte Sauters Bildung an die der ihm übergeordneten Stände heran, daß er an ihren geistreichen Sünden auch Anteil nahm, und wenn man den biederen Mann bedauert, der bei unleugbarer Begabung und dienstlicher Tüchtigkeit sein Leben in Dürftigkeit und allseitiger Beschränktheit verbringen mußte, dabei aber doch innerlich vergnügt blieb, so bedauern wir ihn und seinen ganzen Stand noch mehr darum, weil man ihn neben einen in Bildung und Lebensstellung ungleich begünstigteren Stand gestellt hat, nur um ihn zum Handlanger desselben zu machen, nicht aber, um ihm einen genügenden Anteil am Schatze seiner Bildung zu geben. Sauter war der Vorstand einer Lesegesellschaft, die von den Lehrern seiner Gegend gestiftet worden war; daß er viel gelesen und Fühlung mit der Bewegung der gleichzeitigen deutschen Literatur gehabt hat, ist sicher, und

die Übung in einer mit gewissem Glücke gepflegten Kunst gab ihm das Anrecht, sich zu den Gebildeten zu rechnen. Aber seine Vorbildung gab ihm dazu kein Recht. Wäre er gründlicher gebildet worden, so wäre er vielleicht kein Dichter und kein Schulmeister geworden. Wir hätten aber keine Berechtigung, das zu bedauern: denn, da er nun doch beides geworden ist, ist er auch ein schwerer Vorwurf für seine Zeit, die für die Wichtigkeit einer den ganzen Menschen ergreifendeu Erziehung große Worte zu finden wußte, aber nichts tat, sie möglich zu machen. Wir sprechen dabei von längst vergangenen Zeiten; aber die Lehre, die aus diesen Dingen zu ziehen ist, braucht auch unsere Zeit noch.

Scheiden wir aber nicht mit diesem Eindruck von dem braven Schulmeister von Flehingen und Zaisenhausen; lassen wir seine Kunst und sein Gemüt in ihrer ganzen Echtheit sich noch einmal aussprechen in seinem „Selbstgespräch an einem Samstag Abend“:

Abend ist's. Der Tag hat sich geneiget
Und das Licht der Sonne sich entwendt.
Jetzt, da alles in dem Hause schweiget,
Mach' ich meines Tagwerks auch ein End.

Werd ich gleich nicht von der Arbeit müde,
Sind mir doch jetzt Händ' und Füße matt,
Und ich spür in jedem Augenlide
Eine Sehnsucht nach der Ruhestatt.

Welch ein Rasseln von den Kernenbauern,
Deren Zug von Durlach heimwärts kehrt!
Bis sie schlafen. wird's noch lange dauern,
Weil noch mancher drei, vier Stunden fährt.

Gute Nacht, ihr lieben Hausgenossen,
Weib und Kinder, schlummert sanft und süß!
Unsre Türen habe ich geschlossen,
Gott mit uns! der uns noch nie verließ.

Umschau.

Berlin, den 31. Januar 1903.

Der preußische Kultusetat für das laufende Jahr enthält eine Mehrausgabe von 7 Mill. Die dauernden Ausgaben sind von 149,3 auf 154 Mill. und die einmaligen und außerordentlichen Ausgaben von 15,6 auf 18 Mill. gestiegen. Die dauernden Ausgaben für das Elementar-Unterrichtswesen weisen eine Mehrausgabe von 3,1 Mill. (1902: 87,4, 1903: 90,5 Mill.) auf, und für die Volksschulen im engeren Sinne ist eine Mehrausgabe von 2,5 Mill. vorgesehen (1902: 74, 1903: 76,5 Mill.). Trotz dieser namhaften Mehrausgaben erkennt man bei sämtlichen Titeln des Etats, dass Schmalhans Küchenmeister gewesen ist, und daß Abstriche gemacht worden sind, wo es nur immer möglich war. Mit dem Wachstum der Bevölkerung nimmt eben die Zahl der Schulen und der Lehrer Jahr für Jahr zu, sodass das Budget entsprechend erhöht werden muß, auch wenn jede Verbesserung und Erweiterung unterbleibt.

Die verzwickte Lage der Schulaufsichtsfrage in Preußen ist bekannt. So lange die jetzige Mehrheit des Abgeordnetenhauses das Heft in den Händen hat, darf kein Kultusminister daran denken, die Schulaufsicht im Hauptamte zu erweitern. Der Minister hat sich auch der klerikal-konservativen Mehrheit gegenüber wiederholt so entgegenkommend ausgesprochen, daß man ein energisches Vorgehen von ihm in dieser Angelegenheit nicht erwarten darf. Im Kultusetat erscheint denn auch dieselbe Zahl hauptamtlicher Kreisschulinspek-

tionen, wie im Vorjahre, und auch die Ausgaben dafür bleiben dieselben. Wie die Regierung das seinerzeit so augenscheinlich nachgewiesene Bedürfnis hauptamtlicher Kreisschulinspektoren anderweitig befriedigt hat, wäre interessant zu erfahren, Die geistliche Schulinspektion hat im Vorjahre eine höhere Dotation erfahren und wird mit etwa 1 Mill. jedenfalls eher zu hoch als zu niedrig bezahlt, wenn man das, was diese Art der Aufsicht in der Regel zu leisten vermag, ins Auge faßt. Es ist kaum zufällig, daß auch in den östlichen Provinzen einzelne Geistliche sowie ganze Pfarrerkonferenzen sich gegen die Schulaufsicht im Nebenamte als eine unfruchtbare Institution aussprechen. Zentrum und Konservative nehmen von derartigen Erklärungen selbstverständlich nicht Notiz.

Um den drückenden Lehrermangel zu beseitigen, fährt die preußische Unterrichtsverwaltung fort, neue Präparandenanstalten und Seminare ins Leben zu rufen und die Unterstützungen für Präparanden und Seminaristen zu erhöhen. Daß dies Mittel nicht zum Ziele führt, dürfte indessen auch der Unterrichtsverwaltung nicht unbekannt sein. Allerdings wäre vielleicht der Lehrermangel noch stärker, wenn man nicht neue Bildungsanstalten eröffnet hätte; aber dem Übel gründlich zu steuern, ist auf diesem Wege nicht möglich. Solange noch für einen 21—25 jährigen Lehrer ein Gehalt von nur 660 Mk. neben freier Wohnung und Feuerung gezahlt wird, kann auch das dichteste Netz von Vorbildungsanstalten die nötige Zahl von Lehrern nicht beschaffen.

Auch das von einzelnen Bezirksregierungen neuerdings als besonders wirksam empfohlene Mittel der Vermehrung der Lehrerinnen ist jedenfalls eine sehr zweifelhafte Maßnahme. Sicherlich würde der Lehrermangel durch vermehrte Anstellung von Lehrerinnen bedeutend eingeschränkt werden, wenn diese die ungünstigsten Stellen erhielten; denn dadurch würde die Aussicht, eine bessere Stelle zu erlangen, für die männlichen Lehrkräfte sich erhöhen und der Zudrang naturgemäß wachsen. Leider liegt aber die Sache umgekehrt. Lehrerinnen werden vor allem in den großen und mittleren Städten beschäftigt und auf dem Lande nur insoweit, als besonders günstige Verhältnisse vorliegen. So wird aber ein immer größerer Prozentsatz der Lehrer an die rückständigen Dorf- und Kleinstadtstellen gefesselt, und der Eintritt in den Lehrerberuf erscheint für einen jungen Menschen immer weniger verlockend. Wenn man sich in der Unterrichtsverwaltung diese naheliegende Tatsache genügend vergegenwärtigt, wird man vielleicht dazu kommen, die Lehrerinnenfrage anders anzusehen als anscheinend jetzt. Jeder tüchtige und strebsame junge Lehrer, der heute durch fünfjährigen Seminarrevers und vermehrte Lehrerinnenanstellung in den Städten auf einem weltvergessenen Dorfe gegen seine Neigung zurückgehalten und hier mit 660 Mk. königlich belohnt wird, schreckt unter Umständen ein Dutzend junge Leute, die sich dem Lehrerberufe zuwenden würden, ab, während jedes Vorwärtskommen das wirksamste Agitationsmittel für den Eintritt in einen Beruf ist. Aber Palliativmittel liegen immer am nächsten und werden gewöhnlich erst der Reihe nach durchprobiert, bis man sich zu einer gründlichen Kur des Übels entschließt.

Ein bemerkenswerter Posten im diesjährigen preußischen Kultusetat ist die Forderung von 1 Mill. für Zulagen in Höhe von 120—200 Mk. an die Lehrer und Lehrerinnen in Posen und den gemischtsprachigen

Bezirken Westpreußens. Die Beamten erhalten eine Zulage von 10 %. Das Kultusministerium ist aber der Meinung, daß für die Lehrerschaft feste Zulagen in der gedachten Höhe günstiger seien. Die dem Etat beigegebene Denkschrift weist das auch einleuchtend nach. Leider wird aber die Zulage kaum ausreichend sein, um tüchtige Lehrkräfte in den polnischen Bezirken festzuhalten. Nach der gedachten Denkschrift des Ministeriums haben die Lehrer mit 5—10 Dienstjahren ein Durchschnittseinkommen von 1075 Mk. und die mit mehr als 10 Dienstjahren ein solches von 1600 Mk. Daraus geht hervor, daß insbesondere die jüngeren Lehrer völlig unzureichend bezahlt sind. Von den Zulagen sind jedoch die Lehrer mit weniger als 5 Dienstjahren ganz ausgeschlossen, da sie durch den fünfjährigen Revers zur Verfügung der Regierung stehen. Zweckmäßiger wäre es jedenfalls gewesen, sich nicht auf das Zwangsmittel dieser Verpflichtung zu verlassen, vielmehr auch die jüngeren Jahrgänge mit einer Zulage zu bedenken, die ihnen das Verbleiben in den Ostmarken wohl näher legen würde, als die jetzige Regelung.

Es ist leider nicht ein schlechter Scherz, sondern bittere Wahrheit, daß im Osten trotz aller großen Kulturprojekte ein Arbeiter ebenso hoch oder höher bezahlt wird, als ein Lehrer. Eine oberschlesische Zeitung brachte kürzlich folgende Annonce: „Suche per bald oder 15. d. Mts. einen nüchternen, fleißigen Knecht bei 65 Mk. monatlichem Lohn und freier Wohnung. S. W., Myslowitz O.-S., Kolonialwarenhandlung en gros.“

Dazu bemerkt die „Bresl. Morgenzeitung“: „Zwölfmal 65 Mk. sind 780 Mk. Das bekommt also ein ‚nüchterner, fleißiger Knecht‘. Was erhält aber ein junger ‚nüchterner, fleißiger‘ und noch dazu zwei- bis dreimal staatlich geprüfter Volksschullehrer? In den ersten vier Dienstjahren, bei dauernder Anstellung, vier Fünftel von 1000 Mk. = 800 Mk.; auftragsweise beschäftigte Lehrer müssen sich sogar mit monatlich 50 Mk. begnügen, bringen es also im günstigsten Falle zu einem Jahreseinkommen von 600 Mk. Dafür ist jener Knecht in der Kolonialwarenhandlung auch ein Sackträger, der junge Lehrer aber nur ein Kulturträger!“

Noch andere Zustände und Maßnahmen, die scheinbar zwei verschiedene Welten bedeuten und auch durch den geschicktesten Kompromißler nicht zusammengeleimt werden können, stossen einem auf, wenn man die „Kulturpolitik in den Ostmarken“, die bald zu einem geflügelten Worte werden dürfte, sich näher ansieht.

Das Dezemberheft der „Monatsblätter für die Provinz Posen“ ist ganz der Kaiser Wilhelm-Bibliothek gewidmet. Aus den Angaben geht hervor, daß der Bau, eingeschlossen die elektrischen Anlagen und die innere Ausstattung, rund 674000 Mk. gekostet hat. Gegenüber dieser Ausgabe, die von jemand, der mit Posener Verhältnissen weniger vertraut ist, als eine imposante Kulturleistung und als ein Monument deutscher Bildungspflege auf altpolnischem Boden in Anspruch genommen werden könnte, nimmt sich recht sonderbar ein amtlicher Verwaltungsbericht aus, der die Volksschulverhältnisse der Provinz noch etwas mehr im einzelnen beleuchtet, als es in der amtlichen Unterrichtsstatistik geschieht. Eine zum 15jährigen Bestehen des Kreises Koschmin herausgegebene Denkschrift des Landratamtes weist nach, dass in sämtlichen

30 katholischen Schulen des Kreises für 4443 Schulkinder 42 Lehrerstellen bestehen, also eine Stelle für 106 Kinder. Als einen Bildungsluxus wird man diese unterrichtliche Versorgung kaum bezeichnen können. Von den 42 Stellen sind aber 13 unbesetzt, so dass zur Zeit von 29 Lehrern die gesamte katholische Schuljugend unterrichtet wird. Auf einen Lehrer entfallen im Durchschnitt 153 Kinder. In den Dörfern Kromolia mit 127 Schulkindern, in Leonowo mit 141 Kindern und in Walerianowo mit 82 Schulkindern ist überhaupt kein Lehrer vorhanden. Die Kinder der beiden letzten Dörfer besuchen die Schule in Siedmiorgowo, in der bereits ein Lehrer 178 Kinder unterrichtet, und in Zimnawoda, in der ohne die fremden Gäste 2 Lehrern 240 Kinder anvertraut sind. Von sämtlichen katholischen Lehrern des Bezirkes sollen nach einer Mitteilung der „Preußischen Lehrerzeitung“ nur 4 Lehrer mit deutscher Muttersprache sein.

Die Zahlen über die Kaiser Wilhelm-Bibliothek in Posen sind die Vorderseite, die Zahlen für die unterrichtliche Versorgung der katholischen Dorfschulen in der Provinz die Rückseite der Kulturpolitik in den Ostmarken. Auf diese Art kann die preußische Regierung noch einige Jahrzehnte kultivieren, ohne daß etwas Nennenswertes dabei herauskommt. Man wird wohl noch mehr trübe Erfahrungen machen müssen, ehe man den Dingen auf den Grund geht.

Daß es mit der Volksschule in Posen nur sehr langsam vorwärts geht, ergibt sich auch aus der neuesten amtlichen Schulstatistik vom Jahre 1901, von der vor kurzem ein Band erschienen ist. Danach sind für die 3070 Landschulklassen im Regierungsbezirk Posen nur 1940 Klassenzimmer vorhanden, und im Bezirk Bromberg für 1805 Landschulklassen 1177 Klassenräume. Fast die Hälfte sämtlicher Landschulen im Regierungsbezirk Posen und über die Hälfte im Regierungsbezirk Bromberg sind Halbtagsschulen. Von den 165,698 Landschulkindern im Bezirk Posen werden 77,059 (!!) in Halbtagschulen unterrichtet. Im Regierungsbezirk Bromberg genießen von 87,740 Landschulkindern 43,329 Halbtagsunterricht. Auf jede Lehrkraft entfallen in diesen Schulen im Posener Bezirk durchschnittlich 110 Kinder! Welche ungeheuerlichen Einzelziffern insbesondere in den durchweg stärker besetzten katholischen und polnischen Halbtagsschulen in diesen Durchschnittszahlen stecken, kann sich der einigermaßen sachkundige Leser selbst ausrechnen.

Solange die Posener Volksschule nicht auf einem andern Standpunkt steht, nützt es wenig, für großartige Institute in den Hauptstädten Posen und Bromberg Hunderttausende für die erste Einrichtung und Zehntausende für laufende Ausgaben einzustellen. Diese Summen kommen nur einem verhältnismäßig kleinen Kreise von Gebildeten zu gute, die für ihre Bedürfnisse allenfalls auch auf anderm Wege sorgen würden und zwar ebenso gut, wie es in anderen Landesteilen geschieht.

Der Kultusetat wird im preußischen Abgeordnetenhause kaum sehr belangreiche Debatten veranlassen. Auch Zustände wie die durch den Trakehner Prozeß aufgedeckten sind kein besonders dankbarer Stoff. Der Oppositionsmann ist dabei immer in einer ungünstigen Position. Seine Beschwerden werden mit der üblichen überlegenen Amtsmiene unter die Lupe genommen und so lange hin und her gewälzt, bis für den Fernerstehenden nicht mehr viel übrig bleibt. Die Behandlung der temperamentvollen und überzeugenden Rede des

Abgeordneten Kopsch bei der Beratung des landwirtschaftlichen Etats läßt einigermaßen voraussehen, wie derselbe Gegenstand beim Kultusetat wegkommen dürfte, wenn hier gefragt wird, was die Unterrichtsverwaltung getan habe, um die ihr doch zweifellos auch nicht unbekannten „Trakehner Verhältnisse" ins Lot zu bringen.

Ergiebiger dürfte eine Interpellation der konservativen Partei sein, die folgenden Wortlaut hat: „Aus welchen Gründen ist die Einbringung des seit geraumer Zeit als dringlich anerkannten und wiederholt vom Hause der Abgeordneten geforderten Schuldotationsgesetzes, durch welches die gegenwärtigen Mißstände und Ungerechtigkeiten in der Verteilung der Volksschullasten beseitigt werden sollen, noch nicht erfolgt?"

Die Interpellation ist eins der plumpsten Wahlmanöver, die sich denken lassen. Der Grund des Verhaltens der Regierung ist den Fragestellern besser bekannt als irgend jemand. Die Regierung hätte sich mit jeder Vorlage nach dem Grundsatze Suum cuique einen gehörigen Korb geholt, außerdem dieselben Kämpfe heraufbeschworen, die im Jahre 1892 das ganze Land in Aufregung versetzten. Wer unsern notleidenden Junkern zutraut, daß sie die durch eine mehr als nachsichtige Verwaltung ihnen Stück für Stück abgenommenen Schullasten freiwillig wieder übernehmen werden, hat jedenfalls lange fern von Madrid gelebt und die letzten zwei Jahrzehnte deutscher und preussischer Politik nicht kennen gelernt. Mit der Interpellation will man lediglich den kleinen Landwirten. Sand in die Augen streuen; man will sich das Recht sichern, in den bevorstehenden Wahlkämpfen zu behaupten: Nicht wir, die Konservativen, sind an dem Weiterbestehen von Zuständen schuld, die den Großen zu Ungunsten des Kleinen von allen Schullasten befreien. Würde aber die Regierung eine Vorlage einbringen, so hätte man in den klerikalen Forderungen der Lex Zedlitz ein Mittel, auch die beste Vorlage zu begraben und dann den Wählern mit dem Ausdruck innigsten Bedauerns zu sagen: Wir konnten Religion und Christentum nicht für elenden Mammon verkaufen. Jedenfalls hat die Lehrerschaft augenblicklich gar kein Interesse an dem Schulunterhaltungsgesetz. Wir wüßten nicht, was es ihr bringen könnte. Wahrscheinlich würde es die jetzigen usuellen Ausnahmezustände dadurch beseitigen, daß es die Schullasten in weiterem Umfange auf die Staatskasse übertrüge. Eine andere Lösung nach den Grundsätzen der ausgleichenden Gerechtigkeit ist von der jetzigen Mehrheit des Abgeordnetenhauses nicht zu erwarten. Die Staatskasse hat aber Defizits, also . . .

Wenn die Agrarier auf Beute ausgehen, ernten andere Leute, die sich immer in auffälliger Nähe von ihnen halten und es auch dann nicht ganz mit ihnen verderben, wenn die rheinischen Arbeitermassen revoltieren. Gleichzeitig mit dem konservativen Schullastenantrage erscheinen in der Zentrumspresse Dutzende von Artikeln, die auf die böse Simultanschule losschlagen, und in denen die katholische Bevölkerung bei allem, was ihr heilig ist, beschworen wird, dieser gottlosen Einrichtung den Garaus zu bereiten. Da werden päpstliche und bischöfliche Auslassungen Tag für Tag zitiert, bis endlich die absolute Unchristlichkeit der gemischten Schule feststeht, und jeder gute Katholik sich in seinem Gewissen verbunden fühlen muß, die Zerstörung bestehender und segensreich wirkender Schulgebilde zu fordern. Am inten-

sivsten werden in dieser Richtung die zur Zeit an Gehorsam und blinde Gefolgschaft besonders gut gewöhnten Massen in Oberschlesien bearbeitet, und es ist wohl nicht zu viel behauptet, daß man hier auch mit nationalpolnischen Instinkten rechnet, so entschieden man auch jede Konzession nach dieser Seite hin gegebenen Falls ableugnen würde.

Der Zusammenhang dieser Preßmanöver mit dem konservativen Schulantrage ist klar: ein Schuldotationsgesetz, das nur die äußeren Verhältnisse regelt, ist „unannehmbar", da es die Schule von dem Boden der konfessionellen Sozietät auf den der paritätischen Gemeinde stellen würde. Darum müssen „Garantien" für den Fortbestand der konfessionellen Gliederung und, was so ziemlich dasselbe ist, für das geistliche Schulregiment gegeben werden, und zwar im Gesetz selbst, womit der schönste Krieg um eine neue Auflage des Zedlitzschen Schulgesetzes entfesselt wäre. Recht unangenehm war es den Agrariern, daß auch die mit Regierungskreisen in der Regel in engster Fühlung stehenden „Berl. Pol. Nachr." den Antrag ohne viel Umschweife als Wahlmanöver bezeichneten und einleuchtend als ein solches charakterisierten. Die „Deutsche Tageszeitung" verlangte darauf, den Herausgeber der Korrespondenz, Herrn Schweinburg, regierungsseitig zu boykottieren. Aus diesem Anlaß wird das aber schwerlich geschehen.

Friedlicher, als es bei der Beratung eines preußischen Schuldotationsgesetzes zugehen dürfte, entwickelten sich die Debatten des Württembergischen Landtages über die in der Kommission lange und gründlich beratene Schulnovelle. Die Schwaben lieben zwar auch derbe Wortgefechte, aber man merkte es diesen Debatten an, daß das Blut dabei nicht übermäßig in Wallung geriet und daß man sich immer bewußt war, ein Landtag sei zur praktischen gesetzgeberischen Arbeit und nicht zu unfruchtbaren Erörterungen da. Daß im Stuttgarter Halbmondsaale trotzdem die radikalsten Schulforderungen zur Aussprache kamen, hat darin seinen Grund, daß die Sozialdemokratie einige Sitze inne hat und einige Abgeordnete der Volkspartei in Bildungsfragen ebenfalls weit nach links stehen. Die Beratung der Gesetzesnovelle, die die Aufgabe hat, das Schulgesetz von 1836 zeitgemäß umzugestalten, ist durch die Weihnachtsferien unterbrochen worden. Erledigt sind die Bestimmungen über die Lehrfächer der Volksschule, die Schülerzahl und die Schulstrafen.

Der bisherige Stundenplan der württembergischen Volksschule steht insofern einzig da, als er ein Drittel der Unterrichtszeit für den Religionsunterricht reserviert. Das Zentrum und hyperorthodoxe Protestanten haben sich alle erdenkliche Mühe gegeben, diese Bestimmung zu erhalten, allerdings vergeblich. Das Neckartal ist doch nicht groß genug, um sich ein eigenes System der Volksbildung auf die Dauer zu erhalten. Man muß wohl oder übel in die Schulen hineinlassen, was anderswo gelehrt wird, sogar — Zeichnen und Raumlehre. Anzuerkennen ist an dem neuen Gesetze, daß man der Initiative der örtlichen Organe auch einigen Spielraum lassen will. Knabenhandarbeit, Obstbaukunde, Mädchenturnen und Haushaltungskunde sollen als fakultative Lehrfächer aufgenommen werden. Im übrigen ist die Zahl der Lehrfächer dieselbe wie in andern deutschen Staaten. Aber es würde unmöglich sein, Religion, Sittenlehre, Lesen, Schreiben, deutsche Sprache, Rechnen mit Raumlehre, Geschichte, Erdkunde, Naturgeschichte, Naturlehre, Singen, Zeichnen

und Turnen (in Knabenschulen) als Pflichtfächer zu betreiben, wenn das religiöse Drittel beibehalten würde. Aus diesem Grunde war in der Kommission eine Resolution angenommen worden, in der der Staatsminister des Kirchen- und Schulwesens ersucht wird, „er wolle unter Beachtung der gesteigerten Anforderungen des Unterrichts und des praktischen Lebens das den einzelnen Fächern zuzuweisende Zeitmaß bei der Revision des Normallehrplans einer Neuregelung unterziehen", das heißt, die Zeit für den Religionsunterricht entsprechend kürzen. Diese Absicht suchte ein von orthodoxer Seite gestellter, aber zurückgezogener, vom Zentrumsabgeordneten Gröber indessen wieder aufgenommener Zusatz: „jedoch mit der Bedingung, daß diese Einschränkung nur soweit stattfinden soll, daß die für einen Christen notwendige Unterweisung der Kinder auch in Zukunft keine Einbuße erleidet", zu vereiteln. Da rettete der bekannte Abgeordnete Haußmann die Position mit dem der Situation vortrefflich angepaßten Worte: „Wenn wir auch die Religion als Zentrum in der Volksschule wollen, so wollen wir doch keine Volksschule unter dem Zentrum." Ein echter Schwabenstreich zur rechten Zeit. Der Zusatz fiel, und damit hat die württembergische Volksschule, wenn die Kammer der Standesherren nichts anderes beschließt, in der Ausgestaltung des Lehr- und Stundenplans freie Bahn. Daß die Maximalschülerzahl für einen Lehrer von 90 nur auf 70 und nicht, wie die Sozialdemokraten beantragten, auf 40, oder, wie der Referent Dr. Hieber empfahl, auf 60 herabgesetzt werde, beweist, daß man sich nicht überstürzen, sondern wie bisher „seines Weges Schritt vor Schritt" gehen will. Mag auch gut sein, nur etwas weiter könnten die Schritte genommen werden.

Die Hauptarbeit steht indessen noch bevor. Das Zentrum hat bekannt gegeben, daß es, nachdem diese natürlich „nebensächlichen" technischen Einzelheiten in sechs langen Sitzungen erörtert worden sind, auf eine gründliche Beratung der wichtigsten Bestimmungen des Gesetzes, die die Errichtung besonderer konfessioneller Oberschulbehörden und die Einführung der Fachaufsicht in gewissen Fällen betreffen, hinwirken werde. Hoffentlich erledigt man diese Beratungen ebenso ruhig. Gesetzliche Regelungen, die Bestand haben und segensreich wirken sollen, dürfen nicht aus leidenschaftlichen Parteikämpfen hervorgehen. Auch dem Besiegten muß es möglich sein, sich ohne Bitternis mit der neuen Lage abzufinden.

Im benachbarten Bayern ist der Kampf um das Schulbedarfsgesetz zu Ende. Ein rechtes Kompromißgesetz! Die Standhaftigkeit des Bayerischen Lehrervereins hat die schlimmsten Anschläge des Zentrums vereitelt. Dank und Anerkennung gebührt besonders dem tapferen Vorsitzenden Schubert, der als Abgeordneter mit der ganzen Zähigkeit seines Volksstammes kämpft und arbeitet und doch auch wieder Herzenstöne zu finden weiß, die um ihn und den Verein ein Band schlingen, wie es bloße Arbeit nicht vermag. Der letzten Hauptversammlung in Kaiserslautern, auf der das 40jährige Bestehen des Vereins gefeiert wurde, mußte Schubert wegen schwerer Erkrankung fern bleiben. Dem Wiedergenesenen hat man nun in den Weihnachtstagen ein Fest veranstaltet, das mit Recht als ein intimes Familienfest des 19000 Mitglieder umfassenden Vereins gelten kann. Eine Sonderbeilage der „Bayerischen Lehrerzeitung" mit Schuberts Bildnis enthält eine eingehende Schilderung der Feier.

Ein ernster Mann kämpft nicht um Anerkennung, nicht um Würden und Ehren. Aber wenn er Tag für Tag auf sturmumwehter Warte stehen und doch ein warmes Herz behalten soll, so müssen ihm Freunde und Gesinnungsgenossen hin und wieder die Hand drücken, ihm herzlich und treu ins Auge schauen und ihm sagen, was seine Treue wert ist. Anderer Dienst und Kampf wird anders belohnt. Wir haben für unsere Führer nichts besseres, als ein liebes Wort und einen herzlichen Händedruck. „Unser Verein," sagte der Hauptkassierer des Vereins, Herr Fink-München, bei der Feier, „hat keine Titel und Würden zu verleihen, und, wo sie zu verleihen sind, da fällt in der Regel für die Volksschule, für das wichtigste Institut des modernen Staates, wenig ab. Die Würdigung steht hier im Kulturstaat im umgekehrten Verhältnis zum Wert. Allein in der Tat sind alle diese Kunstprodukte, entsprungen der Menschen Eitelkeit, also einer menschlichen Schwäche, für den denkenden Menschen ebenso von geringem Wert, wie Reichtum und Pracht. Wohl betört des begehrten Goldes Glanz, der funkelnden Steine Pracht das trunkene Auge; aber ihr kalter, kalter Strahl dringt nicht hinein in das warm fühlende, liebebedürftige Herz. Titel und Würden, Reichtum und Pracht beglücken nicht! Was aber relativ beglückt, das ist das Bewußtsein treuer Pflichterfüllung! Und diese treue Pflichterfüllung ziert Sie, geehrter Herr Vorstand, im höchsten Grade. Achtung, Vertrauen und Liebe wird Ihnen deshalb auch im höchsten Maße von den Vereinsmitgliedern entgegengebracht, und die letzten Tage haben wieder Beweise dafür geliefert, daß es sehr freudig begrüßt worden ist, Ihnen einen Tag zu widmen, nachdem Sie für Ihre Kollegen unzählig viele geopfert haben."

Fest stand der Bayerische Lehrerverein und sein Vorstand auch zu einer Zeit, als die Lage kritisch war, als man Millionen darbot, um ihm sein Kleinod, das Lehrerwaisenstift zu entreißen. Die Lehrerschaft wußte, daß es ein Danaergeschenk war, das man ihr darbot. „Was unsere Väter geschaffen haben, wollen wir erhalten, und das Bayerische Lehrerwaisenstift bleibt ein kostbarer Schatz des Bayerischen Lehrervereins!" ruft Schubert seinen Freunden zu. Schubert weiß, daß er nicht nur für den von ihm geleiteten Verein ringt und arbeitet. „Der Kampf, der gegen den Bayerischen Lehrerverein geführt wird, gilt dem Bayerischen Lehrerverein nicht allein, er gilt der Schule, er gilt der intelligenten, fortschrittlich gesinnten Bevölkerung unseres Vaterlandes."

Bayerns Volksschule bedarf aber auch solcher Männer. Nicht nur gegen das Zentrum wird der Kampf geführt. Die Zentralleitung der evangelischen Kirche des Landes wetteifert an konfessioneller Engherzigkeit mit den Vertretern des politischen Katholizismus. In den entscheidenden Fragen gingen bei der Beratung über das Schulbedarfsgesetz beide Hand in Hand, und Oberkonsistorialrat Dr. von Burger reklamiert die konfessionelle Schule in der „Neuen Kirchl. Zeitschrift" nicht weniger entschieden als die Zentrumsführer, er erklärt mit ihnen „der Simultanschule, den modernen pädagogischen Anschauungen und dem hochgespannten Standesbewußtsein der Lehrerschaft den Krieg." So hat auch in diesem Punkte der Süden vor dem Norden wenig voraus, und um so fester werden die Männer der Schule hüben und drüben sich aneinander schließen.

Ansichten und Mitteilungen.

Warum ich die Herbartsche Pädagogik ablehne.

(Fortsetzung.)

II. ihres Moralismus wegen. — Natürlich stelle auch ich unter den Aufgaben der Erziehung die sittliche Bildung obenan. Herbart geht aber weiter. Ihm ist „Tugend“ der Name für „das Ganze des pädagogischen Zwecks“ (Umriß päd. Vorles., § 8). Und wenn er auch in seiner älteren pädagogischen Hauptschrift, der „Allgemeinen Pädagogik“, die beiden Zwecke „Vielseitigkeit des Interesse“ (Bildung des Gedankenkreises) und „Charakterstärke der Sittlichkeit“ (Bildung des Charakters) scheinbar als gleichwertig nebeneinander stellt (I. Buch, 2. Kap. II), so hat doch schon Willmann in einer Anmerkung zu dieser Stelle darauf aufmerksam gemacht, daß diese Annahme durchaus unbegründet sei. Er weist vielmehr auf ein älteres Fragment aus der Feder Herbarts hin, in dem es heißt: „Die Vielseitigkeit soll sich ganz in den Dienst der moralischen Vernunft begeben. Nur ihr wollten wir ein weites Reich bereiten; sie sollte in aller Welt und in aller Wirklichkeit sich wiederfinden. In ihrem Interesse sollte die Macht aller möglichen Interessen zusammenfließen . . . Die Moral hat auch allein das Recht, der Pädagogik absolut zu gebieten. Sie fordert dieselbe ganz in ihren Dienst.“

Ich halte diese Beschränkung des Erziehungszweckes auf das Sittliche für einseitig. Allerdings war eine Pädagogik, die keinen objektiven Zweck der Erziehung kennt, gar nicht in der Lage, einen andern Standpunkt einzunehmen. Eine Erziehung aber, die der Kulturentwicklung dienen will — und welch andern Zweck hätte die Erziehung überhaupt? — muß sich die Aufgabe stellen, die Kulturwelt, wie sie als Objekt vor uns steht, im Geiste des Zöglings in ihren Grundzügen nachzubilden. Die Welt der Kultur läßt sich aber nicht umspannen durch die Idee der Sittlichkeit, sie umfaßt neben dieser auch das Reich der Erkenntnis (der Wissenschaft) und das der Kunst. Alle drei Gebiete stehen vollkommen unabhängig nebeneinander, selbständig betreffs ihres Inhalts, selbständig betreffs des regulierenden Prinzips, das ihrem gesetzmäßigen Aufbau zu Grunde liegt. Diese Prinzipien (gesetzgebenden Faktoren) sind: für das Gebiet des Erkennens die Idee des Wahren (des logisch Richtigen), für das der Kunst die Idee des Schönen und für das des Sittlichen die Idee des Guten. Jede dieser Ideen trägt ihren absoluten Wert in sich; keine ist aus einer der andern abzuleiten, keine einer der andern unterzuordnen. Es ist somit eine Einseitigkeit Herbarts, der pädagogischen Zwecklehre die Ethik als die alleinige Grundlage zu geben; dieser zur Seite müssen vielmehr die Logik als gesetzgebend für das Erkennen und die Ästhetik als gesetzgebend für das künstlerische Erfassen und Schaffen gestellt werden. Nun läuft ja freilich alle Erziehung auf Willensbildung hinaus, und da die höchste Stufe derselben das sittliche Wollen, nämlich die innere Freiheit, ist, so muß man allerdings von diesem Gesichtspunkte aus unter jenen drei Aufgaben die sittliche Bildung als die wichtigste ansehen. Aber wohlgemerkt: diese Voranstellung ist keine absolute, keine aus dem Wesen

des Sittlichen geschöpfte, sondern lediglich eine relative, vom Standpunkte der pädagogischen Wertung aus getroffene.

Die Konsequenzen jener Einseitigkeit treten übrigens bei Herbart selbst keineswegs besonders störend auf. Er stellt zwar die Tugend als den ganzen Zweck der Erziehung hin; aber er hält im allgemeinen daran fest, daß jede erziehliche Funktion diesem Zwecke nur insofern und insoweit nachkomme, als dies ihre Eigenart zuläßt. So hat natürlich der Unterricht — nach Herbarts Psychologie die eigentlich maßgebende Funktion der Erziehung — die sittliche Einsicht insoweit zu bilden, als er menschliches Tun der ethischen Beurteilung darbietet; im übrigen aber und im ganzen dient er der sittlichen Bildung nur indirekt, nur insofern, als er einerseits (materiell) dem Willen die Welt darbietet, in der dieser wirksam sein soll, und anderseits (formell), als er durch einheitliche Gestaltung des Gedankenkreises der Charakterbildung die notwendige Grundlage schafft. Eine Einschränkung der ihm obliegenden Aufgaben erfährt der Unterricht bei Herbart trotz jener einseitigen Zweckbestimmung nicht.

Ganz anders steht es bei Ziller. Hier wird der Unterricht tatsächlich direkt in den Dienst der moralischen Bildung gestellt. Zillers Theorie der „Kulturstufen“ setzt die sittliche Entwicklung als typisch für die Kulturentwicklung überhaupt und fordert, daß die Erziehung diesen Stufengang nachahme. Seine Konzentrationstheorie fordert die Unterordnung aller Unterrichtsgegenstände unter den der sittlichen Bildung unmittelbar dienenden „Gesinnungsunterricht“. Und die Lehre von den „Formalstufen“ in der von Ziller gegebenen Fassung besagt, daß jede Unterrichtslektion darin ausmünden müsse, direkt oder indirekt einen Beitrag zu jener allumfassenden Aufgabe, der Erziehung zum sittlichen Charakter, zu liefern. Ob diese Anknüpfungen von irgend einer Bedeutung für die sittliche Bildung seien, ist eine Frage, die von der Zillerschen Pädagogik bei ihrem starren Anschlusse an die Psychologie Herbarts überhaupt nicht gestellt wird. Allerdings ist es bezeichnend, daß schon Ziller selbst, der ursprünglich (in seiner „Grundlegung“) verlangt hatte, daß um den im Mittelpunkte jeder Unterrichtsstufe stehenden Gesinnungsstoff sich „alle übrigen“ Stoffe peripherisch herumlegen müßten, doch später (in den „Vorlesungen“), wo er der Praxis nähergetreten war, bei diesem Punkte ein „soviel als möglich“ einfließen ließ, und ferner, daß in der neueren Herbartschen Literatur unter „Konzentration“ im ganzen nicht viel mehr verstanden wird als das Herstellen von Beziehungen zwischen inhaltlich verwandten Unterrichtsstoffen, also etwas, das auch außerhalb dieser Kreise seit langem vertreten wird, und das mit der ursprünglichen Idee Zillers kaum noch eine äußere Ähnlichkeit besitzt. Doch ist zu beachten, daß dies nur eine der Praxis gezollte Konzession ist. Der Anschluß aller Fächer an den Gesinnungsunterricht hat sich zwar als praktisch undurchführbar erwiesen, erscheint aber in der Theorie nach wie vor als das Ideal.

Ich für meine Person stoße dabei auf Bedenken. Meiner Ansicht nach muß die Durchführung der Konzentrationsidee Zillers schon den allgemeinen Zweck des Unterrichts beeinträchtigen. Der Bildungswert des Unterrichts besteht nicht darin, daß er Wissen, Kenntnisse überhaupt vermittelt, sondern vielmehr darin, daß er zur Erwerbung von logisch zusammenhängendem Wissen, zur Erwerbung von Erkenntnissen veranlaßt. Darin liegt

vorzugsweise seine erziehende Wirkung, seine pädagogische Bedeutung. Die Konsequenz dieser Anschauung ist, daß der Aufbau jedes Erkenntnisgebiets im Geiste des Schülers nach den objektiven Gesetzen erfolgen muß, die jenen zu Grunde liegen. Wird aber z. B. nach Zillers Idee die Geographie an die Geschichte angeknüpft, oder nach O. W. Beyers Vorschlage der Gang des naturwissenschaftlichen Unterrichts geordnet nach Kulturstufen: Jäger-, Nomaden-, Ackerbürger-, Kleinbürger-, Großbürger-Stufe — so kann das Resultat natürlich nur ein zerbröckeltes Wissen sein, das nicht durch eine innere (logische) Beziehung, sondern lediglich durch ein rein äußerliches Band zusammengehalten wird. Der Unterricht wird so im günstigen Falle wissensbereichernd wirken, geht aber seiner eigentlich bildenden Bedeutung verlustig.

Aber auch der spezifische Beitrag, den die einzelnen Lehrfächer ihrer Eigenart entsprechend zum Bildungsprozesse leisten, also ihr spezieller Bildungswert, muß im Banne jener Pädagogik leiden. Die Geschichte wird in ihm zu einer Sammlung von moralischen Musterbeispielen. Dem Schüler wird, anstatt ihn historisch zu bilden, der Irrtum eingeimpft, er besitze im Moralkodex das unfehlbare Mittel, die Rätsel der geschichtlichen Entwicklung kausal zu begreifen, während im Gegenteil gerade das Studium der Geschichte ihn auf den Unterschied hinführen könnte, der besteht zwischen der zeitlosen Idee der Sittlichkeit (wie sie die Ethik entwickelt) und ihrer örtlich und zeitlich bedingten Gestaltung (wie sie die Moral darstellt).

Eine ähnliche Verkümmerung erfährt der naturkundliche Unterricht, wenn er, der Idee Zillers folgend, seine Aufgabe dahin beschränkt, die Bedeutung der Natur für die Zwecke menschlichen Schaffens darzulegen. Nicht nur daß er in dieser Beschränkung garnicht in der Lage ist, dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft gerecht zu werden, muß er sogar darauf verzichten, die ethische Bedeutung fruchtbar zu machen, die gerade der naturwissenschaftlichen Belehrung innewohnt. Daß die Kenntnis der Natur uns Mittel an die Hand gibt, die Zwecke, denen unser Wollen nachstrebt, zu realisieren, ist richtig; die sittliche Bedeutung der Naturerkenntnis ist aber eine höhere: es ist die Einsicht, daß auch der Mensch trotz seiner Vorzüge, die ihn an die Spitze der Geschöpfe stellen, doch nichts anderes ist als ein Glied in der Kette der Weltentwicklung.

So scheint es ein Verhängnis der Zillerschen Pädagogik zu sein, daß im Zwange ihrer methodischen Schablone verschiedene Wissensgebiete geradezu verhindert werden, ihre Eigenart geltend zu machen und den erziehlichen Einfluß auszuüben, der gerade in dieser begründet ist — ein Umstand, der sowohl die Harmlosigkeit der vielen erklärt, die es unternehmen, nach Zillerschem Schema Präparationen anzufertigen und herauszugeben, als auch den Widerstand begreiflich finden läßt, auf den jene Pädagogik in den Kreisen der Fachkenner und Fachlehrer stößt.

In jener Einseitigkeit ist auch begründet, daß es nicht gelingen will, in einer konsequenten Ziller-Pädagogik für die Pflege der Kunst einen Raum zu finden, der dieser in ihrer absoluten Würde entspricht. Auch das Schöne soll nach jener Pädagogik nicht durch sich selbst erziehlich wirken, sondern dadurch, daß es der sittlichen Bildung dient. Die Einführung der Jugend in die Schätze unserer Nationalliteratur ist ihr nicht Selbstzweck, sondern geschieht, um irgend eine Wahrheit ethischen Gehalts zu entwickeln oder wenig-

stens eine direkte Wirkung des „Gesinnungsunterrichts“ zu verstärken, wenn nicht gar bloß deshalb, um in irgend ein Pensum dieses Unterrichts einzuführen (wie im Geschichtsunterricht der „Eisenacher“). Selbst die Bilder, die dem Wandschmuck dienen, sollen zum „Gesinnungsunterricht“ in Beziehung stehen. So wird aus angeblich erziehlichen Gründen die Kunst des Herrscherrechts, das ihr von Gottes- und Rechtswegen zukommt, beraubt und zur dienenden Magd erniedrigt. In Wirklichkeit dokumentiert aber Zillers Pädagogik hierin am deutlichsten ihre Unfähigkeit, die erziehlichen Einflüsse zu würdigen, die ohne die Vermittelung eines kunstgemäßen Lehraktes auf die Jugend wirken, Einflüsse, die, wie die Erfahrung lehrt, den beabsichtigten Wirkungen des Unterrichts mindestens die Wage halten und zum großen Teile sogar sie in Bezug auf pädagogischen Erfolg weit übertreffen.

In Zillers Konzentrationstheorie treffen zwei verschiedene Gedankenreihen Herbarts zusammen: 1) „Tugend ist Eigenschaft der Person. Vielseitigkeit soll Grundlage der Tugend sein; gewiß also darf die Einheit des persönlichen Bewußtseins nicht darunter leiden. Der Unterricht ... soll also nicht zerstreuend wirken, und er wird es nicht bei demjenigen, der ein wohlgeordnetes Wissen in allen Verbindungen mit Leichtigkeit überschaut und als das Seinige zusammenfaßt“ (Umriß § 65); 2) Die große sittliche Energie ist der Effekt großer Scenen und ganzer unzerstückter Gedankenmassen ... Wir verlangen eine große, ruhende Gedankenmasse als eine Macht des Sittlichen im Menschen“ (Allg. Päd., 3 Bch., 4. Kap. V)*).

Der erste dieser Sätze fordert ein „wohlgeordnetes Wissen“, also eine sachliche Konzentration im Unterricht als notwendig zur Bildung der Persönlichkeit und somit als indirekte Bedingung einer moralischen Bildung. Der zweite stellt eine direkte Forderung an den Gesinnungsunterricht. Ziller ist der letzteren gerecht geworden, indem er gegenüber der Brocken-Abspeisung der „konzentrischen Kreise“ in den Mittelpunkt des Gesinnungsunterrichts große, in sich zusammenhängende Gedankenmassen (Patriarchenzeit, Richterzeit, Königszeit, Leben Jesu u. s. w.) stellte. Gleichzeitig dem ersten gerecht zu werden, versuchte er dadurch, daß er jenen Gesinnungsstoff auch als Mittelpunkt für den gesamten übrigen Unterricht bestimmte. So war es ihm nach seiner Überzeugung und nach der seiner Anhänger gelungen, beide Grundsätze Herbarts zu vereinigen.

Ich kann dem nicht zustimmen. Es scheint mir vielmehr, daß Ziller betreffs des ersten jener Sätze Herbart mißverstanden hat. Nicht auf eine Konzentration überhaupt kommt es diesem an, sondern auf eine solche, die es, wie er schreibt, der Persönlichkeit möglich macht, ihr wohlgeordnetes Wissen in allen Verbindungen mit Leichtigkeit zu überschauen und als das Ihrige zusammenzufassen. Dies ist jedenfalls nur dann möglich, wenn in der Ordnung des Wissens dieselben Gesetze zum Ausdruck kommen, die für das Denken überhaupt maßgebend sind, also wenn zwischen den einzelnen Partien innere (logische) Beziehungen bestehen. Zillers Konzentrationstheorie richtet

*) D. h., um ein Beispiel zur Erklärung heranzuziehen: ganz anders als die Würdigung vereinzelter moralischer Handlungen wirkt auf die sittliche Bildung die Vertrautheit mit dem Ganzen einer sittlichen Persönlichkeit, die in ihrem Werden und Wollen dem Zögling nahegeführt wird.

aber bekanntlich nicht darauf ihr Augenmerk; was sie bewirken will, ist vielmehr nur ein rein äußerlicher, zufälliger Zusammenhang: die Beziehungen des Wissens zum menschlichen Handeln. Daß bei dieser „Klebearbeit“ (ich zitiere den Ausdruck eines Herbartianers) nichts weniger als das herauskommt, was man sonst unter „geistiger Konzentration“ versteht, weiß jeder Kenner der betreffenden Literatur. Zillers Konzentration wirkt weder indirekt (im Sinne Herbarts) für die Erziehung zum sittlichen Charakter — denn ihre äußerliche Verknüpfung kann die Bildung zur in sich einigen Persönlichkeit in keiner Weise unterstützen — noch ist sie imstande, direkten Einfluß auf jene auszuüben, kann doch durch ihre rein zufälligen Verbindungen weder die sittliche Einsicht vertieft werden, noch die sittliche Energie eine Verstärkung erfahren. Daß übrigens die Abweisung der Zillerschen Theorie keineswegs den Verzicht auf eine Konzentration überhaupt in sich schließt, man vielmehr auch als Gegner jener Lehre eine Konzentration des Unterrichts im ausschließlichen Interesse der intellektuellen Bildung für notwendig halten kann, bedarf wohl kaum besonderer Erwähnung.

Schließlich könnte ich noch auf die Beeinflussung der Didaktik im besonderen, der sogenannten „Formalstufen“, durch das Zillersche Konzentrationsprinzip eingehen. Doch ist dies schon mehrfach geschehen. Wir verdanken ihm das unheilvolle Bestreben, die „System“-Stufe überall, wo es nur irgend angeht, damit auszufüllen, daß man einen Moralsatz herauszupressen sucht. Das führt naturgemäß in vielen Fällen geradezu zu einer Verrenkung des in Frage stehenden Lehrstoffes, zu Gewalttaten, die schon der Takt des Durchschnittspädagogen verbieten würde. Diesen Bestrebungen gegenüber, in denen übrigens die Weisheit zahlreicher Präparationen-Schreiber gipfelt, möchte wohl das Wort Herbarts aus seiner „Allg. Pädagogik“ (3. Bch., 4. Kap. V) am Platze sein: „Die Gedankenmassen, welche hier (bei der sittlichen Bildung) wirken, ersetzen zu wollen durch eine Anhäufung vieler einzelner moralischer Berührungen, ist Torheit“. R.

(Schluß folgt.)

„Studierte Schullehrer.“

In unserer Zeit, in der die Frage nach dem akademischen Studium des Volksschullehrers auf der Tagesordnung steht, werden Hinweise auf frühere Vorschläge nach dieser Richtung hin Interesse beanspruchen. Bei meinen Studien zur Geschichte der Pädagogik des 18. Jahrhunderts ist mir ein merkwürdiges Werk bekannt geworden, das neben andern Reformplänen bereits vor 120 Jahren ähnliche Forderungen enthält. Es führt den langen Titel: „Von der gelehrten und gemeinen Erziehung zur Beförderung wahrer menschlicher Glückseligkeit oder Wie durch eine einzige gelehrte Anstalt, und ohne mehrere, als schon gegenwärtig zugestandene Kosten Gelehrte und Ungelehrte zweckmäßiger erzogen werden können von Johann Christoph Just, aus Sachsen, Prediger in Pommern. Berlin, Im Verlag der Buchhandlung der Königl. Realschule 1783 (292 S. 8°.)“

Da lesen wir u. a.: „Die bisherigen Dorfschullehrer müssen fort, und gelehrte an ihre Stelle.“ „Sehr zu wünschen wäre es, daß die Dorfschulen auch

durchgängig von jenen beiden (von der Akademie und der Stadtschule) ihre Lehrer unmittelbar erhielten. Es ist gewiß sehr auffallend, daß zu dem allgemeinen Erziehungsgeschäfte so fremde Leute, wie die Handwerker sind, die in diesem Zirkel gar nicht zubereitet worden, genommen werden (S. 2)*) Der bisherige Dorfschullehrer, er mag in einem Seminarium zubereitet seyn oder nicht, muß fort, weil er sich zu dem Posten, wozu er bestellt ist, gar nicht schickt, zwar wenig kostet, aber viel schadet und in dieser Absicht allemal noch zu theuer bezahlt wird . . . es ist nöthig, einen besonderen Schullehrer anzustellen, und das muß durchaus ein studierter seyn, er koste, was er wolle. Es kann kein anderer dem Erziehungsgeschäfte zweckmäßig vorstehen, wenn etwas anderes, als bisher, daraus werden soll. Es erfordert zu viel gründliche Kenntnisse in vielen Fächern, viel Beurteilung und Einsicht in die Wahl der Mittel, viel Rechtschaffenheit, damit das Exempel nicht grössern Schaden anrichte, und bey vieler Herablassung doch ein Ansehn, dem man willig folge u. dergl. (S. 212 ff.). Ob der Schullehrer gleich nur mit Kindern zu thun hat, so folgt nicht, daß er weniger Geschicklichkeit und Einsicht als der Prediger haben könne. Nein; wenigstens muß er eben so viel haben, wo nicht Unordnung, Verwirrung und lauter Fehlerhaftigkeit herrschen, die Kinder statt erleuchtet, verfinstert und ihre Besserung erschwert oder auch unmöglich gemacht werden soll (S. 214). Just verlangt, „daß die Studierten die Haupterzieher auch des gemeinen Volks seyn sollen“ (S. 115).

Um die Kosten zur Verfügung zu haben, ist es nach Just das beste, „drei bis vier Kirchspiele zusammenzuwerfen“; „diese zusammengeworfenen Pfarren bekommen nur einen einzigen Prediger und jedes Dorf dieser Parochie einen studierten Schullehrer . . . Sollten aber zwei Dörfer so nahe beyeinander liegen, daß die Kinder füglich in eine Schule gehen könnten, welches an einigen Orten wohl angehet, und in manchen Gegenden in Sachsen häufig vorkommt, so darf für beyde nur ein gelehrter Schullehrer eingesetzt werden. Zum Materdorfe sucht man dasjenige aus, welches die meisten Besitzungen und Hebungen darreicht, davon man, wie auch in den andern Dörfern, die Hälfte dem Prediger und die andere Hälfte dem Schullehrer zuschlägt“ (S. 216). Der Schullehrer hat nicht nur den bisherigen Schulgehalt ganz, nebst einem erhöhten Schulgelde, sondern auch noch die dem Prediger abgenommene Hälfte am Lande und Meßkorn dazu. In guten Gegenden und Dörfern wird dies für einen studierten Schullehrer schon hinreichend seyn können“ (S. 217).

Vorschläge, „wie die Arbeit zwischen dem Prediger und den 6 bis 8 gelehrten Schullehrern bequem einzuteilen sind, damit alle vorgesetzten Absichten erreicht und sich keiner für überlastet halten kann“ — macht Just gleichfalls. „Der Prediger hält jeden Sonntag zwo Predigten, aber jedesmal in andern Kirchen, so daß er in drey oder vier Predigttagen herum ist. Die übrigen sechs oder vier Predigten, die jeden Sonntag noch in den Kirchen, wo also der Prediger nicht seyn kann, müssen gehalten werden, übernehmen drey oder zween Schullehrer, so daß jeder auch zwo hat. Wenn nun zur ganzen Parochie acht Dörfer gehören und acht gelehrte Schullehrer da

*) Der Verfasser bezweifelt, ob die „Vorlesungen“ auf den Akademien „der beste Unterricht für Studierende“ sei, ob sie bei der „Menge guter und nicht mehr so teuer zu kaufenden Bücher eben noch so nötig als nützlich“ seien (S. 93).

sind, so predigen jeden Sonntag drey und fünfe ruhen“ (S. 227). Eine Tabelle, welche Just anfügt, zeigt, „daß jeder Schullehrer in acht Wochen an drey Sonntagen predigt und fünf Sonntage Ruhe hat; sind aber nur sechs Kirchen und Schullehrer in der Parochie, so predigt jeder in sechs Wochen zweymal.“ — Die Vorteile, die sich aus dieser Einrichtung sowohl für „die Patronen und Gemeinden als auch für die Prediger und die Schullehrer“ ergeben, werden ausführlich erörtert. Die Schullehrer können auf diese Weise „sich zu recht guten Volkspredigern bilden“ (S. 229). „Standreden und Parentationen sollen sie um der Accidenzien willen halten.“ Von den Krankenbesuchen will ich sie auch nicht ganz ausschließen. Sie müssen aber auch so gut als der Prediger vom Konsistorium ordiniert werden ... (S. 230). Obgleich der Prediger vor dem Schullehrer einen Schritt voraus haben mag, so muß doch die bisherige strenge Subordination des Schullehrers unter den Prediger ganz wegfallen. Sie sind Kollegen und der Schullehrer muß einen andern Titel bekommen, dem keine Erniedrigung anklebt. Er kann Diakonus heißen“ (S. 231 ff.).*)

Bei der Schule, „als dem Hauptstück, weswegen ein gelehrter Schullehrer ist verlangt und vorgeschlagen worden,“ faßt Just sich kürzer, „denn (so sagt er) das sei der Punkt, wovon jetzt Bücher über Bücher geschrieben werden“ (S. 232). Es soll Christentum, Landwirtschaft, bessere Aufführung in den neuen Schulen gelehrt werden; „Dorflectüre“ wird eingerichtet (S. 251 ff.). Die Schulstuben, wie die „ganze geraumliche und zierliche Wohnung des Schullehrers“ ist bequem anzulegen (S. 244). Die neue Akademie hat „nicht nur Gelehrte“, sondern für das Lehrfach „zubereitete Schulmänner und von ihr zweckmäßig verfaßte Schulbücher“ zu liefern. — Mit einem Panegyrikus auf seine Akademie und mit einem Gebet schließt Just sein dem Staatsminister von Zedlitz gewidmetes Werk, das ihn als Utopist kennzeichnet.

Was Just aber hinsichtlich der Frage: „Volksschullehrer und Universität?“ vorschlägt, ist eigentlich nichts neues, sondern entspricht den tätsächlichen Verhältnissen im Reformationszeitalter. Schon J. Döllinger („Die Reformation, ihre Entwicklung und ihre Wirkungen,“ 1846, I. Bd., S. 413) hat darauf hingewiesen, daß Schullehrer und Geistliche in der Kirche der Reformation „gewissermaßen in einen Stand zusammenfielen“. Luther äußerte: „Ich wollte, daß keiner zu einem Prediger gewählt würde, er wäre denn zuvor Schulmeister gewesen.“ „Jetzt wollen die jungen Gesellen — so klagt er weiter — „von Stund an alle Prediger werden und fliehen der Schulen Arbeit.“ Und in der Brandenburger Visitations- und Konsistorialordnung von 1573 wird bestimmt: „Schuster und Schneider dürfen nicht zu Kirchen- und Schuldiensten verwendet werden. Die Schulmeister und Gesellen sind in erster Linie von der Universität Frankfurt a. O., oder, wenn da Mangel herrscht, von andern unverdächtigen Universitäten, Schulen und Kirchen zu nehmen. Die Schulmeister und Gesellen in den Städten können auch Pfarrer werden.“ (G. Mertz, Das Schulwesen der deutschen Reformation. 1902, S. 585).

*) Man erinnere sich, daß der Verfasser Prediger ist.

Halle a. S. H. Grosse.

Aus der Leipziger Schulstatistik.

Von der Gesamtheit der nach Erfüllung ihrer Schulpflicht entlassenen Knaben und Mädchen gehörten an

	Ostern	Knaben %	Mädchen %	Zusammen %
den Höheren Bürgerschulen	1901	1,95	6,31	4,25
	1902	2,52	6,18	4,49
den Bürgerschulen . . .	1901	26,99	24,91	25,89
	1902	25,79	24,81	25,26
den Bezirksschulen . . .	1901	71,06	68,78	69,86
	1902	71,69	69,01	70,25

Entlassen wurden aus den Klassen:

	Ostern	Knaben %	Mädchen %	Zusammen %
Kl. I.	1901	71,55	77,20	74,53
	1902	73,68	76,52	75,21
„ II.	1901	19,09	14,90	16,88
	1902	17,92	15,85	16,80
„ III.	1901	7,38	6,01	6,65
	1902	6,23	6,07	6,15
„ IV.	1901	1,98	1,89	1,93
	1902	2,17	1,56	1,84

Die einzelnen Schulkategorien sind daran beteiligt, wie folgt:

a) Höhere Bürgerschulen:

	Ostern	Knaben %	Mädchen %	Zusammen %
Kl. I.	1901	66,67	90,31	85,17
	1902	74,12	88,43	84,71
„ II.	1901	31,75	8,37	13,45
	1902	22,35	11,16	14,07
„ III.	1901	1,59	1,32	1,38
	1902	3,53	0,41	1,22

b) Bürgerschulen.

	Ostern	Knaben %	Mädchen %	Zusammen %
Kl. I.	1901	80,48	85,04	82,80
	1902	82,97	87,86	85,55
„ II.	1901	15,84	11,83	13,81
	1902	12,54	9,77	11,08
„ III.	1901	3,33	2,68	3,00
	1902	3,91	2,26	3,04
„ IV.	1901	0,34	0,45	0,40
	1902	0,57	0,10	0,33

c) Bezirksschulen:

	Ostern	Knaben %	Mädchen %	Zusammen %
Kl. I.	1901	68,29	73,16	70,82
	1902	70,32	71,38	70,88
„ II.	1901	19,97	16,61	18,23
	1902	19,70	18,45	19,04
„ III.	1901	9,07	7,64	8,33
	1902	7,16	7,95	7,58
„ IV.	1901	2,66	2,59	2,62
	1902	2,81	2,22	2,50

Leipzig. —r.

Vereinigung zur Pflege exakter Pädagogik im Leipziger Lehrervereine.

In der Januarsitzung der Vereinigung erstattete der Vorsitzende Bericht über die Tätigkeit im verflossenen Jahre. Folgendes sei daraus hervorgehoben: Das vergangene Jahr war in vieler Beziehung ein außerordentlich erfreuliches. Das Interesse für die wissenschaftlichen Bestrebungen der Vereinigung ist unverkennbar gewachsen; dieselben sind von vielen Seiten her in dankenswerter Weise gefördert worden, vor allem durch die Teilnahme, die ihnen der Königl. Bezirksschulinspektor Schulrat Prof. Dr. Müller entgegenbrachte. Die Mitgliederzahl hat sich im Jahre 1902 verdoppelt, der Besuch der Sitzungen verdreifacht. Auch verdient dankend hervorgehoben zu werden, daß in der pädagogischen Fachpresse wiederholt zu den Untersuchungen der Vereinigung Stellung genommen worden ist. Was die Arbeit des verflossenen Jahres selbst betrifft, so ging man von der vorwiegend kritischen Tätigkeit des Jahres 1901 zu mehr positiven Untersuchungen über. Fast die Hälfte aller Sitzungen beanspruchten die auf Anregung des Schulrats Müller vorgenommenen Untersuchungen über Begabung und Methode. Dieselben sollen in erster Linie der pädagogischen Praxis zu gute kommen. Ihre Aufgabe ist, vom modern wissenschaftlichen Standpunkte aus brennende Fragen des Volksschulunterrichts, wie die Probleme der Klassenorganisation, des Lehrplans, der individualisierenden Behandlung der Kinder, lösen zu helfen. Natürlich werden diese Untersuchungen, die sehr in die Tiefe und Breite sich erstrecken müssen, erst in Jahren zum Abschluß gelangen können. Bisher kamen sie in folgenden Themen zur Geltung: 1. Ergebnisse der psychologischen Untersuchung einer mittleren Mädchenklasse, 2. Über einen Fall von schwerer, aber pädagogischer Behandlung zugängiger Entwicklungshemmung, 3. Das Formen im Dienste des darstellenden Unterrichts, 4. W. Hellpachs „Grenzwissenschaften der Psychologie“ und ihr Wert für die pädagogische Forschung. Die Arbeit des neuen Jahres wird sich besonders dem Lehrplane nach seiner praktischen Seite hin zuwenden; zu diesem Zwecke hat sich ein ständiger Lehrplanausschuß in der Vereinigung gebildet. Die Gegenstände, die sonst im vergangenen Jahre erörtert wurden, gehörten teils dem Gebiete der Kinderforschung an (Das Kind in der Weltliteratur, Spontane Kinderzeichnungen), teils bezogen sie sich auf

prinzipielle, grundlegende Fragen (Erziehungsziel und Erziehungsbegriff). Sehr eingehend war auch die Beratung über die staatsrechtliche Stellung der Volksschule. — Wie im verflossenen, so wird auch im neuen Jahre die Vereinigung auf der einmal betretenen Bahn rüstig weiter fortschreiten; ihre Aufgabe wird es jederzeit sein, das Kind in den Mittelpunkt der Erziehung und der pädagogischen Wissenschaft zu stellen und eine Pädagogik schaffen zu helfen, die, aus der Praxis erwachsen, auch für die Praxis von Wert ist.

Im weiteren Verlaufe der Januarsitzung der Vereinigung sprach Stud. paed. O. Tittel über: „Kindergestalten in den Dichtungen Jean Pauls.“ Der Vortragende erbrachte den Nachweis, daß auch die Kindergestalten der älteren ästhetischen Literatur von hohem Werte für die pädagogischen Forschungen sind. Insbesondere besitzen die lebendigen, phantasievollen Schilderungen Jean Pauls unbedingte Vorzüge vor vielen anderen; nicht nur in seinen pädagogischen, sondern auch in den dichterischen Werken zeigt er sich als ein feiner Beobachter, der tiefgehendes Verständnis und warmes Gefühl für die Kindesnatur hat. Dies zeigt sich namentlich im „Leben des Schulmeisterleins Wuz“, im „Quintus Fixlein“, dem „Leben Fibels“, der „Unsichtbaren Loge“. Hier finden wir Schilderungen von Kinderindividualitäten, die durchaus dem Leben abgelauscht sind; wir erkennen die psychischen Entwicklungsstufen, wo die Vergeistigung der Außenwelt sich zeigt und die Phantasie ihre Herrschaft ausübt; wir vermögen die Regungen des Darstellungs- und des spekulativen Triebes zu verfolgen; wir sehen die Entwicklung des sozialen Trieblebens und beobachten den Einfluß des Gefühls auf das Handeln des Kindes. Auch die Bedeutung der Umgebung für die geistige und gemütliche Entwicklung, sowie die ungünstige Einwirkung falscher Erziehung schildert uns Jean Paul in scharfen, charakteristischen Zügen. Und das, was er in seinen Dichtungen schildert, steht durchaus im Einklang mit seinen in den pädagogischen Schriften, namentlich der „Levana“, dargelegten Ansichten. Bemerkenswert ist auch, daß er seine Anschauungen nicht bloß durch die objektive Beobachtung der Kinderwelt, sondern auch durch die subjektive Selbstbeobachtung gewinnt; klaren Auges überschaut er auch seine eigene Kindheit seine eigene psychische Entwicklung und sein Werden. K.

Kurze Hinweise.

Dem Bericht über die vorjährigen Unterrichtskurse im Leipziger Lehrerseminar für Knabenhandarbeit (Direktor: Dr. Pabst) entnehmen wir, daß die Kurse von 76 Teilnehmern, darunter 4 Damen, besucht wurden. 31 waren Ausländer, größtenteils aus England und Schottland. Bemerkenswert erscheint, daß neuerdings — wohl auch als Folge der Debatten über Kunsterziehung — das Modellieren im Leipziger Seminare weit mehr Pflege findet als früher, und daß man sich bemüht, einen neuen Lehrgang für dieses Fach aufzustellen, der vom Nachbilden von Naturformen ausgeht.

In seiner Abhandlung „Die Sprache des Kindes“ (Leipzig, Engelmann) führt Prof. Meumann den Nachweis, daß es irrtümlich sei, die treibende Kraft in der ersten Sprachentwicklung des Kindes in der Intelligenz zu sehen und, wie Sigismund, Preyer, Romanes und andere Forscher, im ein- bis zwei-

jährigen Kinde schon intellektuelle Fertigkeiten vorauszusetzen, wie sie tatsächlich erst viel später hervortreten. M. sieht vielmehr in der subjektiven Seite des kindlichen Geistes, im Empfinden und Wünschen, die maßgebenden Faktoren der ersten Sprachentwicklung. Das Kind sei auch durchaus nicht der scharfe Beobachter, den man oft in ihm erblicken will; selten erfasse es das Ganze eines Gegenstandes, meist nur ihm zufällig auffallende Teileigenschaften. So erkläre sich auch seine staunenswerte Phantasie, die scheinbar ganz verschiedene Dinge unbesorgt in eine Linie stellt. Das Schlußergebnis der Untersuchungen Meumanns ist, daß wir uns das Verständnis des Kindes in der ersten Zeit seiner Sprachentwicklung gar nicht primitiv genug vorstellen können.

In Nr. 1 des „Praktischen Schulmann“ veröffentlicht Oberschulrat Israel „aus seiner Pestalozzimappe“: 1. einen Briefentwurf Pestalozzis von 1782, der einen Blick in seine Beziehungen zum Illuminatenorden gestattet, und 2. bisher übersehene Besprechungen von Iths „Amtlichem Bericht über die Pestalozzische Anstalt“ und Pestalozzis Schrift „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ aus Herbarts Feder in den „Göttingischen gelehrten Anzeigen“ von 1802.

In Nr. 16 der „Lehrerin“ wendet sich eine Mitarbeiterin, die ausdrücklich ihre Zugehörigkeit zur radikalen Richtung in der Frauenstudiumsfrage hervorhebt, gegen das Vollgymnasium für Mädchen, „diese Mißgeburt der Zeit,“ „eine kostspielige, unzweckmäßige, den praktischen Bedürfnissen nicht entsprechende Einrichtung,“ „ein ebenso überflüssiges wie schädliches Unternehmen.“ Für die Minderheit der zum akademischen Studium wirklich begabten Mädchen würden Gymnasialkurse, die an die höhere Mädchenschule anschließen, stets ausreichen und mit bestem Erfolge bestehen.

Unter der Aufschrift „Nürnberger Trichter“ glossiert ein Mitarbeiter der „Christlichen Welt“ (Nr. 3) das fragwürdige Bestreben Berthold Ottos in seinem vielempfohlenen „Hauslehrer“, der Jugend bereits ein Verständnis für politische und wirtschaftliche Fragen der Gegenwart — neuerdings auch für Goethes Faust! — zu vermitteln. Die gegebenen Proben aus der Pädagogik des „Hauslehrer“ sind ergötzlich. Für recht ernsthaft und bedenkenswert halten wir aber die Episode, in der der Verfasser die Verfrühung geißelt, die in der von vielen empfohlenen Behandlung des alttestamentlichen Prophetentums im Religionsunterricht der Schule liegt.

„Über Jugendliteratur“ verbreitet sich Viktor Blüthgen im Dezemberhefte der Lohmeyerschen „Deutschen Monatsschrift“ und wendet sich dabei scharf gegen die Bestrebungen der Hamburger. In der Hauptsache ist es der verärgerte Autor, der zu Worte kommt. Doch erscheint mir immerhin bemerkenswert, daß man sich versucht fühlt, eine Allerweltswahrheit wie die folgende: „Was die Jugend nicht interessiert, nicht ihr innerstes Fühlen und Wünschen in Anspruch nimmt, ist wertlos für ihr literarisches Bedürfnis, und wenn es ästhetisch noch so hoch zu bewerten ist“ — doppelt zu unterstreichen. Sollte nicht manche Extravaganz jener an sich so dankenswerten Reformströmung die Veranlassung dazu sein?

„Die Beziehungen der Volksschule zur industriellen Entwicklung unsers Volkes im gegenwärtigen Zeitalter“ war der Gegenstand eines geistvollen Vortrages, den Pfarrer a. D. Naumann am 8. Januar

im Leipziger Lehrerverein hielt. In etwas gekürzter Form bringt ihn Nr. 15 der „Leipz. Lehrerztg.“, vollständig erscheint er im Buch-Verlag der „Hilfe“. Zwei Gedanken seien ihm entnommen: 1. „Die Volksschule hängt ihrer Natur nach mit der Unterschicht des Volkes zusammen und kann nur hoffen, in die Höhe zu kommen, wenn sie sich zusammendenkt mit Leuten, denen das Lernenwollen ein Ideal ist, nach dem sie sich strecken. Die Volksschule braucht einen Hintergrund von Leuten, die noch an die Kraft der Bildung glauben.“ 2. „Eine Schule, die es versteht, im Zeitalter des Industrialismus aktive Menschen zu erziehen, die tut das Größte, was ein solches Zeitalter leisten kann. Darum ist es gut, in einem solchen Zeitalter Pestalozzis nicht zu vergessen.“

Der „Kunstwart“ (16. Jahrg. Nr. 6) tritt für „Leih-Pinakotheken“ ein, d. h. dafür, daß Auswahlsammlungen alter und neuer Kunstwerke aus Staatsmuseen in öffentlichen Gebäuden wie Schulen, Rathäusern u. s. w. einige Zeit hindurch frei ausgestellt werden. So würde zu ermöglichen sein, auch dem Volke die in unsern Sammlungen aufgespeicherten Kunstschätze zum Verstehen und Genießen nahezubringen.

In Nr. 1 der „Reform, Zeitschr. des allgem. Vereins für vereinfachte Rechtschreibung“ behandelt der Herausgeber J. Spieser die auch für die Schule wichtige Frage nach der Aussprache des h zwischen zwei Selbstlauten, z. B. in „gehen, stehen, ziehen“. Unter Anführung zahlreicher Zeugnisse von Sprachgelehrten und Sprachkennern kommt er selbstverständlich zu der Antwort, daß dieses h niemals ausgesprochen wird, außer etwa von denen, die „sich durch eine schlechte Schreibung verleiten lassen, ihre Sprache zu schulmeistern“.

Personalien.

Am 16. Januar starb in Leipzig der frühere Schuldirektor Dr. Albert Wittstock im 66. Lebensjahre. Von seinen zahlreichen Schriften sind neben Lehrbüchern für den englischen und französischen Unterricht hervorzuheben: Geschichte der deutschen Pädagogik (2. Aufl. 1887), Lessings „Erziehung des Menschengeschlechts“ als pädagogisches System (1887), Die Erziehung im Sprichwort (1888), Die große ethische Strömung in unsern Tagen (1893), Das ästhetische Erziehungssystem (1896).

In Würzburg starb, 73 Jahr alt, der ordentliche Universitätsprofessor Dr. Lorenz Grasberger. Sein Hauptwerk ist die dreibändige Schrift: „Erziehung und Unterricht im klassischen Altertum“ (1864—1881), die, auf den gründlichsten Studien beruhend, ungemein reich an Einzelheiten ist und vielfach ganz neue Einblicke in das antike Erziehungswesen darbietet.

Am 29. Januar starb der Mitredakteur der „Allg. deutschen Lehrerzeitung“, Schuldirektor Heinrich Arnold in Leipzig, im 56. Lebensjahre.

Bürgerschuldirektor Baron in Dresden trat nach 46jähriger Dienstzeit in den Ruhestand. B. ist Vorsitzender des Sächs. Pestalozzivereins und wurde in weiteren Kreisen besonders durch die von ihm in Gemeinschaft mit Junghanns und Schindler bearbeitete „Sprachschule“ bekannt.

Literatur.

Philosophie.

(Schluß.)

H. Schwarz (Privatdozent a. d. Un. Halle), Das sittliche Leben. Eine Ethik auf psychologischer Grundlage. Mit einem Anhang: Nietzsches Zarathustra-Lehre. 417 S. Berlin, Reuther und Reichard. 1901. Pr. 7 Mk.

Die Vorrede entrollt das Programm des Buches. Schwarz bekennt sich zu den Ethikern, die Axiome, Grundgesetze des Lebens anerkennen. Er hat zwei solcher Axiome, die sich ergänzen: „Das eine ist das Grundgesetz der Personwertmoral. Es lautet: Das Wollen eignen Personwerts steht über der Rücksicht auf die eignen Zustände. Ihm entspricht die Gerechtigkeits- und Selbstbeherrschungs-Ethik der Antiken. Das andere ist das Grundgesetz der Fremdwertmoral. Es lautet: Das Wollen religiöser, mitmenschlicher, sozialer und ideeller Fremdwerte steht über dem Wollen von Eigenwerten. Ihm entspricht die Rücksichtnahme- und Hingabepredigt des Christentums." Dies sollen keine Vernunftaxiome, sondern (— ?) solche des vorziehenden Willens sein. Die sittliche Handlung beruht nach Schwarz allerdings nicht auf Neigungen; soweit gesteht er Kants „unbarmherzigen Rigorismus" zu; aber kein sittliches Handeln ohne Neigungen (Schiller); der vorziehende Wille entscheidet nämlich zwischen Neigungen. — Wie natürlich, muß Kant erst hinweggeräumt werden, um für den neuen Bau Platz zu machen; das ist Mode. Dabei setzt man voraus, daß ein Dozent der Hochschule Kant wenigstens kennt und versteht. Das glaube ich bei Schwarz trotz aller seiner Begeisterung für ihn bezweifeln zu können. Kant hat niemals an einen „unbarmherzigen Rigorismus" gedacht, wenn er sich in die sittliche Praxis der Menschen begab; ihm galt nur ein Rigorismus unentbehrlich, wo es auf das Wissenschaftssystem einer Ethik, also auf klarste Herausarbeitung des wissenschaftlichen Problems einer Sittlichkeit, der Ethik als Wissenschaft, ankam. Das übersehen alle Kantbekämpfer, daß Kant tausendmal betont, er schreibe keine Anthropologie (des moralischen Handelns), sondern eine Anthroponomie (der Ethik als Wissenschaft). Kant: „Wenn es nicht bloß auf Pflichtvorstellung, sondern auch auf Pflichtbefolgung ankommt. wenn man nach dem subjektiven Grunde der Handlungen fragt, aus welchem am ersten zu erwarten ist, was der Mensch tun werde, nicht bloß nach dem objektiven, was er tun soll, so ist doch die **Liebe** ein unentbehrliches Ergänzungsstück der menschlichen Natur (zu dem, was die Vernunft durch Gesetz vorschreibt, genötigt werden zu müssen); denn was einer nicht gern tut, das tut er so kärglich, auch wohl mit sophistischen Ausflüchten vom Gebot der Pflicht, daß auf diese, als Triebfeder, ohne den Beitritt jener, nicht sehr viel zu rechnen sein möchte." (Ende aller Dinge. W. W. [Hartenstein] Bd. VI, 370. 1794.) Auch verweise ich auf die wundervolle Fußnote in der „Religion" bezüglich Schiller. — Man könnte sein Leben damit hinbringen, und zwar höchst verdienstvoll, allerenden die Herren Gelehrten und Nichtgelehrten, die an Kant herum mutzen, dokumentarisch zu „rektifizieren". Ein Fall vor andern: Schwarz will Kant Widersprüche nachweisen und schreibt (S. 17 ob.): „Energisch genug wendet er (Kant) sich gegen allen Eudämonismus. Dennoch bringt ihn seine Theorie dazu, sogar eine sittliche Pflicht der eignen Glückseligkeit aufzustellen." Wir blättern in Kant und finden (Metaphysik der Sitten, Hartenstein, Bd. VII, S. 189): „Zwecke, die zugleich Pflichten sind: eigene Vollkommenheit, fremde Glückseligkeit." „Man kann dies nicht gegeneinander umtauschen und eigne Glückseligkeit einerseits mit fremder Vollkommenheit andererseits zu Zwecken machen, die an sich selbst Pflichten derselben Person wären. Denn eigne Glückseligkeit ist ein Zweck, den zwar alle Menschen (vermöge des Antriebes ihrer Natur) haben, nie aber kann dieser Zweck als Pflicht angesehen werden, ohne sich selbst zu widersprechen. Was ein jeder unvermeidlich schon von selbst will, das gehört nicht unter den Begriff von Pflicht." Oder bezog sich Schwarz gar auf Grundlegung S. 247 (Hartenstein), wo der Übergang von der gemeinen sittlichen Vernunfterkenntnis zur philosophischen gemacht wird für den Leser? Dann verweise ich auf S. 263, wo der Begriff der eignen Glückseligkeit (als Gegenstand eines assertorischen Imperativs von

der Ethik ausgeschlossen) erst mit der vollen Offenheit bestimmt wird. Man sollte einem Denker nicht so leichten Muts sein Edelstes nehmen: die Konsequenz. Wenn wir die Auseinandersetzungen Schwarzs mit Kant eingehender ans Licht zogen, so trieb uns dazu nicht das philologische Interesse, sondern die Einsicht, daß der Ethik die kritische Methode ein unveräußerliches Fundament gegeben hat, das nur der verleugnen kann, der es mit seinem Denken nicht durchdrungen hat, oder der überhaupt nicht in der für das Ethische so notwendigen Gedankenstimmung sich befindet. Dies letztere ist nun bei Schwarz mit nichten der Fall; auch der wissenschaftliche Gegner wird mit Freuden sich dem idealen Zuge, der prächtigen Diktion hingeben. Trotzdem also das Buch für einen weiteren Leserkreis ganz gewiß viel mehr Gutes als Nachteiliges stiften wird, trotzdem muß ich als Wissenschaftler, dem die Fundamentierung das Bedeutsamste ist, aussprechen, daß ich das Buch für eine Katabasis nach Kant auf ethischem Gebiete halte.

Dr. W. Hellpach. Die Grenzwissenschaften der Psychologie. Die biologischen und soziologischen Grundlagen der Seelenforschung vornehmlich für die Vertreter der Geisteswissenschaften und Pädagogik. Mit 20 Abbildgen. X u. 515 S. Leipzig, Dürrs Verlag. 1902. 7.60 M.

Dies Buch, das der Verfasser Wilhelm Wundt gewidmet hat, kommt einem großen Bedürfnis entgegen. In einer vorzüglich klar geschriebenen Einleitung charakterisiert Hellpach die Hauptergebnisse der modernen Psychologie. Der erste Hauptteil, „Anatomie des Nervensystems“ (S. 23—85) gibt das Notwendigste über Nervenzelle, Rückenmark, Hirnstamm, Kleinhirn, Großhirn, über die Beziehung von Gehirn und Seele; den Abschluß bildet eine vergleichende Geschichte des Nervensystems. Die „Animale Physiologie“ (S. 89—203) lehrt die physiologischen Bedingungen der Bewegung, der Tast- und Lichtempfindung. Die Theorie der Raum- und Zeitvorstellung hält sich klar bewußt in den exakten Grenzen, über die sie nicht hinaus kann, ohne das Gebiet der Philosophie zu brandschatzen. Die „Neuropathologie“ (S. 207—302) stellt die Wissenschaftsergebnisse zusammen über die Störungen der Empfindung, über Lähmung, über Störungen geordneter Bewegungen (Ataxie) und der Fähigkeit, sich räumlich zu orientieren (Stereagnosie) u. s. w. Die „Psychopathologie“ (S. 305—426) beschreibt die Störungen der Auffassung, Wahrnehmung und Erinnerung, der Verstandesfunktionen, der Triebe und Willenshandlungen, der Ausdruckmittel. Ein interessantes Kapitel klärt den allgemein sehr viel mißbrauchten Begriff der Hysterie in ihrer Beziehung zur Nervosität. Der Schlußteil, „Entwicklungspsychologie“ (S. 429—506) spricht, wenn auch ein bischen sehr kursorisch, über Seelenlehre der Tiere, Psychologie der Kindheit, Ursprung und Entwicklung der Sprache, Aufbau der Sozialpsychologie, Entwicklung der wirtschaftlichen und geistigen Kultur, Genie und Entartung. Den Beschluß des höchst dankenswerten und sicher viel begehrten Buches bildet ein eingehendes, schnell orientierendes Inhaltsverzeichnis. Der Laie wird dies Buch mit großem Vorteil benutzen, da Hellpach den Leser nicht mit unreifen Hypothesen belädt, die dieser für Wissenschaft hinnimmt und dann das unangenehme Bild des mit Wissenschaftsmienen dogmatisierenden Dilettanten abgibt. Vor dieser Extravaganz schützt den Leser die wissenschaftliche Selbstzucht Hellpachs. Der Stil ist gerade für einen weiteren Leserkreis ganz vorzüglich gewählt.

Hamburg. Dr. Görland.

Religionsunterricht.

(Schluß.)

G. Voigt (Prof., Provinzial-Schulrat), Evangelisches Religionsbuch, insbesondere für Lehrerseminare und Religionslehrer. Erster Band: Aus der Urkunde der Offenbarung. 2. verb. und verm. Aufl. 345 S. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung. 1902.

Die Vorzüge dieses bekannten Buches sind schon beim ersten Erscheinen desselben in pädagogischen und theologischen Blättern mit Recht gebührend gewürdigt worden. Die 2. Auflage ist bedeutend vermehrt und verändert. Von größeren Abschnitten unter den neuen Zugaben seien erwähnt: Stücke aus dem Johannesevangelium, sowie Betrachtungen und Erklärungen der Briefe Pauli an die Galater,

Römer und des ersten an die Korinther. Die wesentlichen Veränderungen betreffen die Zusammenstellung der Ergebnisse am Ende eines größeren Abschnittes und die Aufgabensammlung in einem besondern Anhange am Ende des Buches. Die schönklingenden Überschriften über die einzelnen Paragraphen hat der Verfasser in der Neuauflage leider beseitigt. — Jedem Religionslehrer, der die Tiefe und den Zusammenhang biblischer Gedanken zu erfassen sucht und den das Studium der kritisch-philologischen Kommentare, der dogmatisch-einseitigen oder erbaulichen Schriftauslegungen nicht befriedigt, ist Voigts Buch auch in dem neuen Gewande aufs wärmste zu empfehlen. Möge es immer weitere Verbreitung finden, da es dazu beiträgt, die oberflächliche Behandlung religiöser Stoffe zu verhüten, und anleitet, die schwierigen religliösen Begriffe, die oft so wenig gründlich gefaßt und so leichtfertig an- und eingelernt werden, in ihrem vollen Inhalt und ihrer ganzen Tiefe zu verstehen!

B. Präparationen für den Religionsunterricht in der Volksschule.

Habermas (Seminaroberlehrer), Entwürfe zur schulgemäßen Behandlung der neuen Perikopen des Kirchenjahres. Teil I: Die evangelischen Perikopen. 107 S. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer, 1902.

„Der Perikopenunterricht soll jeden Sonn- und Feiertag für das persönliche Heiligungsleben der Kinder fruchtbar machen," so sagt der Verfasser im Vorwort, und offenbar will er diesem idealen Zwecke mit seinem Buche dienen. Es ist zwar nicht recht klar, wie jener Zweck bei der Anlage des Buches erreicht werden soll; man müßte denn das Absingen von Liederstrophen zur Vorbereitung und zur Anwendung als das einzig Erbauliche und für das Heiligungsleben der Kinder Fruchtbare ansehen, das die Entwürfe bieten. Denn was zwischen diesen Liederstrophen geboten wird, ist weder schulgemäß, noch kann es geistige Früchte in den Herzen der Kinder zeitigen. Wenn der Verfasser statt der ermüdenden Fragen, durch die meist Selbstverständliches erklärt wird, und statt des immer wiederkehrenden Satzes „Gliederung, die beim Lesen zu beachten, und dann zu entwickeln ist," die Hauptgedanken aus den Perikopen wirklich scharf entwickelt hätte, dann hätte er Lehrern und Katecheten einen Dienst mit seinem Buche leisten können. Wie viel bei dem ziellosen Kreuz- und Querfragen herauskommt, das möge jeder einsichtige Lehrer selbst erproben, wenn er die wenig schulgemäße, weil völlig unbestimmte, trotzdem aber in jeder Perikope des Herrn Pastors mehrfach wiederkehrende Aufforderung an die Kinder stellt: „Sprich über die erste Hälfte des Evangeliums, oder: sprich über die ersten Verse" u. s. w. Der eine sagt viel, der andere wenig — so ist's mit den Perikopen auch.

A. Meerkatz (Seminarlehrer), Schulgerechte Darbietung des sechsten Gebotes für Unter-, Mittel- und Oberstufe der Volksschule. 17 S. Bunzlau, Verlag von Kreuschmer, 1902.

Es ist endlich Zeit, in den Seminaren die veraltete Art der Katechismusbehandlung, die das Gedächtnis belastet und das Herz kalt läßt, aufzugeben. Nach den bahnbrechenden Reformbestrebungen eines Kehr, Dörpfeld, v. Rohden, Staude, Thrändorf sollte ein Seminarlehrer seine Schüler die neueren, besseren Wege führen, anstatt immer wieder in den alten ausgefahrenen Geleisen weiterzuarbeiten. Wer aber durchaus in den alten Bahnen bleiben will, der sollte wenigstens nicht gar zu weit hinter den Meistern der alten Schule zurückstehen, die eine so dürftige Katechese über das sechste Gebot, wie die vorliegende, niemals gutheißen würden. Wenn solche Musterlektionen den Seminaristen geboten werden, dann kann man sich wahrhaftig nicht wundern, daß bei einer Anzahl junger Lehrer so wenig Interesse für den Religionsunterricht vorhanden ist.

W. Walter (Mittelschulvorsteher in Straßburg i. E.), Schulgemäße Erklärung der „Auswahl geistlicher Gesänge des Normallehrplans für die katholischen Schulen Elsass-Lothringens". 256 S. Strassburg, F. X. Le Roux & Co., 1902.

Das Buch ist mit Wärme und Sachkenntnis geschrieben. Die Erklärung der Lieder ist wirklich schulgemäß und brauchbar und entspricht durchweg den in der Einleitung ausgeführten methodischen Anweisungen. Ob die Auswahl der Gesänge durchweg eine glückliche gewesen ist, soll hier nicht erörtert werden.

Dr. Hermann Tögel (Seminaroberlehrer), Der konkrete Hintergrund zu den 150 Kernsprüchen des religiösen Memorierstoffes. 120 S. Dresden, Bleyl & Kämmerer, 1902.

Es ist ein eigen Ding um die Spruchkatechesen. Gerade dieser Zweig des Religionsunterrichts erfordert vor allem pädagogische Einsicht und Erfahrung, wenn nicht Zeit und Mühe, die auf die Behandlung eines Spruches verwendet werden, fruchtlos bleiben sollen. Viel Worte machen es nicht, und erbauliche Ansprachen noch weniger. Da ist ein Buch, wie das angezeigte, umsomehr mit Freuden zu begrüßen, weil es wirklich in das Verständnis der ausgewählten Kernsprüche einführt. Kurz und treffend wird der Spruch aus seinem Zusammenhang hergeleitet, der historische Hintergrund in einer der modernen Schriftauslegung entsprechenden Weise beleuchtet und dann aus der zeitgeschichtlichen Schale der ewigbleibende Kern als Anwendung herausgehoben. Wir empfehlen das Buch Lehrern und Geistlichen.

C. Methodisches.

S. Bang (Königl. Bezirksschulinspektor), Das Leben Jesu. Seine unterrichtliche Behandlung in der Volksschuloberklasse und in der Fortbildungsschule. Ein dringlicher Reformvorschlag. Konferenz-Vortrag mit drei Beigaben: 1. Lehrplanvorschlag für den Religionsunterricht einer achtstufigen Volksschule. 2. Winke für andere Lehrplanformen. 3. Entwürfe für den biblischen Geschichts- und den Katechismusunterricht. 232 S. 4. vermehrte Auflage. Leipzig, Ernst Wunderlich, 1902.

Der Konferenzvortrag über das Leben Jesu, der die ersten 30 Seiten der vorliegenden Schrift umfaßt, ist zu einem stattlichen Buche angewachsen. Es ist eine Art Methodik des Religionsunterrichts im besten Sinne des Wortes; denn die wichtigsten dahin gehörenden Fragen werden teils gestreift, teils eingehender behandelt. Die ganze von Bang ausgegangene „Leben-Jesu-Bewegung“ ist aus den kritischen Beigaben, Erläuterungen, Fußnoten u. s. w. bis auf den heutigen Tag zu verfolgen, wenn auch ein wenig Geduld dazu gehört, das Buch mit all den Zusätzen, Bemerkungen u. s. w. bis zu Ende durchzulesen. Trotzdem empfehlen wir auch die neue vierte, vermehrte Auflage warm. Möchten die Lehrplanvorschläge von all den Schulleitern gelesen und beherzigt werden, in deren Volksschulen, ob mit weniger oder mehr Stufen, acht Jahre hindurch immer wieder fast dieselben biblischen Geschichten mit den Kindern in derselben Weise durchgehetzt und eingepaukt werden, und der Katechismusunterricht in der trocknen und abstrakten Art der analytischen Behandlung mit allem Zubehör von Dogmatismus, Scholastizismus und Verbalismus eine Plage und eine geistige Tortur für die Schüler ist. — Bangs Ansichten sind bekannt; wir wollen sie auch nicht im einzelnen einer Kritik unterwerfen. Der Verfasser wirkt und kämpft für eine heilige Sache, und wir wünschen von Herzen, daß er mit seinen Büchern in immer weiteren Kreisen die Überzeugung von der Notwendigkeit der dringenden Reform des Religionsunterrichts in unseren Volksschulen hervorrufen möge.

Elsterwerda. Seminaroberlehrer K. Kauffmann.

Deutscher Sprachunterricht.

Dr. Johannes Boock, Sprachästhetik. Grundlegung, Methodik und Technik für die Behandlung der Formenschönheit im deutschen Unterricht. 288 S. Berlin, R. Gaertner 1902. Pr. 4 Mk., geb. 4,50 Mk.

Der Verfasser zeigt, wie die Schule, zunächst die höhere, schönes Sprechen, Lesen und Vortragen pflegen, und wie sie über die Kunstmittel der Poesie und Prosa belehren soll. Er vertritt als Schüler Hildebrands den „anlehnenden Sprachunterricht“, als Schüler Kerns das Induktionsverfahren. Sonst beruft er sich noch besonders auf W. Münch. — Boocks Buch ist lehrreich, klar und zeitgemäß. Sein Studium kann auch jedem Volksschullehrer empfohlen werden. Hildebrand hat in Boock einen Ausleger gefunden, dessen Stärke mehr in klarer Entwicklung und Scheidung der Begriffe als in der Gefühlswärme besteht, die uns aus allem, was Hildebrand geschrieben hat, so wohltuend anweht. Schon daß der Verf. den Versuch macht, für die Pflege des Sprachschönen einen Stufengang aufzustellen, ist dankenswert, desgleichen seine Einführung in die deutsche Metrik, die er scharf von der antiken

abhebt. Deutscher Eigenart möchte Boock auf ästhetischem Gebiete zum Siege verhelfen und dazu beitragen, „daß die Muttersprache in die ihr von Natur gebührende fundamentale Stellung gegenüber den Fremdsprachen eingesetzt wird“. (S. 20 f.)*). — Fast ängstlich verwahrt sich der Verf. dagegen, ein Anhänger der Formalstufentheorie zu sein (S. 14, 223), und doch entwickelt er S. 28 aus der „Seelenlehre“ Stufen, die der Sache nach mit den Formalstufen übereinstimmen. Als Vorgänger auf dem Gebiete, das Boock betreten hat, wären außer den von ihm Genannten noch anzuführen: Krumbach, Kannegießer, Rehorn, Heß, Reichel.

Dr. Johannes Boock, Deutsche Elementarstilistik. Nach den Grundsätzen der Typenbildung für die Unter- und Mittelklassen höherer Schulen, für Präparandenanstalten, Fortbildungs- und Fachschulen. 192 S. Berlin, Gaertner 1903. Pr. 3 Mk.

Auf S. 2 dieses Buches lesen wir: „Der primäre Zweck (nämlich der „Aufsatzlehre“) ist: Der Schüler soll schreiben lernen, d. h. sich aussprechen über das, was er denkt, fühlt und will.“ In diesem Ziele sind die Aufsatzmethodiker einig, auch die Praktiker werden kaum ein wesentlich anderes aufstellen; aber hinsichtlich des Weges herrscht Unsicherheit und Zweifel. Die einen wollen von vornherein Freiheit des Schülers: der Ausdruck, die Sprache soll von innen herauswachsen, der Lehrer soll den rechten Stoff suchen oder zu ihm hinführen, die Form aber soll der Schüler, seiner jeweiligen Sprachkraft entsprechend, selbst finden und bilden. Die andern sehen die Freiheit des schriftlichen Ausdrucks als ein fernes, innerhalb der acht Schuljahre kaum erreichbares Ziel an; sie meinen, die Sprachform könne von außen in den Schüler hineingetragen werden auf dem Wege der Gewöhnung; daher müsse der Lehrer durch Fragen die Form für den Stoff entwickeln und durch Übung geläufig machen. Beide Parteien berufen sich auf Hildebrand. Wer das nachliest, was er über den Aufsatzunterricht S. 54—58 des Buches „Vom deutschen Sprachunterricht“ (6. Aufl.) und in den Aufsätzen über „Die Stilübung als Kunstarbeit“ und „Etwas vom Sprichwort in der Schule“ (Ges. Aufs. und Vortr. S. 133 ff. und S. 154 f.) gesagt hat, wird kaum im Zweifel sein, daß er mehr zur ersten Partei neigt, und daß darum J. Boock, der entschieden der zweiten angehört, sich in diesem Stücke nicht mit vollem Recht auf ihn berufen kann. Allerdings, das schwierige Problem, wie in der Praxis beiden genügt werden kann, der Freiheit des Schülers und der Ausbildung seines Sprachformensinns, hat Hildebrand nicht behandelt und nicht gelöst. Er hat uns nicht gezeigt, wie man, um mit ihm selber zu reden, in „das Ich des Schülers“ „mit ordnender Hand hineingreifen“, wie man „den eigenen Inhalt der Schülerseele herauslocken und daran die Form bilden“ müsse — „jeder andere Weg hat etwas vom Sprachunterricht, den man Papageien gibt“ — wie man die Form bilden könne, ohne doch den Aufsatz „zu einer Gedächtnisprobe zu erniedrigen“. Er hat das der Kleinarbeit anderer überlassen. Der Weg, den uns Boock zeigt, führt durch Zwang zur Freiheit. Er ist in der Hauptsache kein neuer, wenigstens nicht für Volksschullehrer. Boock will den Aufsatztext, der vorher vom Lehrer genau festzustellen ist, durch Fragen entwickeln, die einzelnen Sätze einüben und dann niederschreiben lassen. Dabei will er die Zügel, das „Gängelband“, allmählich lockern und so den Schüler allmählich sprachlich auf eigene Füße stellen. In der sorgfältigen Abstufung der Hilfeleistung des Lehrers, in der beständigen Rücksicht auf Stilbildung, auf Logik und Ästhetik, in der Verwertung der Grammatik für den Aufsatzunterricht, in vielen einzelnen praktischen Winken liegt die Bedeutung des Buches, das ich deswegen auch allen Volks- und Mittelschullehrern zum Studium empfehle. Allerdings, wir suchen einen andern Weg zum Ziele und müssen ihn suchen, schon weil uns eine kürzere Bildungszeit für den Schüler zur Verfügung steht als den Lehrern höherer Bildungsanstalten. Der Begriff „Typus“, den der Verf. auf dem Titel anführt, ist m. E. nicht klar genug entwickelt und begrenzt. B. versteht darunter „irgend eine Aufsatzform, irgend ein aufsatztheoretisches, irgend ein stiltechnisches Element“ (S. 14), „die ganze Lehrarbeit, jeden einzelnen Aufsatz, der nach den Grundsätzen der methodischen

---

*) Demgegenüber berührt der Gebrauch entbehrlicher Fremdwörter eigentümlich, z. B. S. 5 Retizenz, 28 konnivend, 34 subsidiärer Faktor, 49 antithetische Prinzipien, 51 explikativischer Relativsatz, 72 rhythmischer Stärkekoeffizient, Diskrepanz u. v. a.

Vorarbeit entsteht" (S. 23), „ein Grundprinzip der Elementarstilistik" (S. 14)*). Unangenehm berührt in diesem Buche Boocks eine gewisse Breite der Darstellung und wiederum eine große Zahl entbehrlicher Fremdwörter. Als erfreulich muß ich dagegen noch bezeichnen, daß dieses Buch Boocks, wie seine beiden früheren, eine Brücke zwischen Gymnasial- und Volksschulpädagogik schlägt. Jene fängt an, „elementar" zu werden.

Dr. Wohlrabe, Deutschland von heute. Ein Ergänzungsband zu jedem Volks- und Fortbildungsschul-Lesebuche. Teil I: Meer und Flotte. 160 S. Leipzig, Dürrsche Buchh. 1902. Pr. 60 Pf.

Der Verfasser hat es unternommen, ein Flotten-Lesebuch für „die älteren Jahrgänge der Volksschule" und „die Kreise des fortbildungsschulpflichtigen Alters" zu liefern, und zwar „mit dem Charakter des Volks- und Fortbildungsschul-Lesebuches" (S. 5 u. 6). Daher sieht er von der „geschlossenen Betrachtungsweise der Fachschrift" ab, veranschaulicht vielmehr das Ganze durch das Einzelne, das Allgemeine durch das Besondere. Er hat aus Sammelwerken, Zeit- und Fachschriften und aus der schönen Literatur Bausteine gesammelt und zu einem Ganzen gefügt. Wir lernen die deutschen Meeresküsten, Handel und Wandel zur See, unsere Kriegsflotte, unsere Kolonien und Siedelungen, den Bildungsgang des Seemannes in lebensvollen Einzelbildern kennen. Die Stücke sind durch meist gute Abbildungen erläutert und von Meeres- und Seemannspoesien begleitet. Ich kann das zeitgemäße, gut ausgestattete und sehr billige Büchlein, dem noch zwei Fortsetzungen („Unser Heer" und „Stadt und Land") folgen sollen, nicht nur für die Büchereien der Volks- und Fortbildungsschulen, sondern auch jedem empfehlen, der sich in kurzer Zeit und auf angenehme Weise einen Einblick in Deutschlands Seewesen verschaffen will. Etwas zu sehr ins Kleine geht m. E. der Abschnitt: „Die friesischen Schlickrutscher" von Schulte vom Brühl, zu sehr ins Fachmännische und ins Gebiet der Zahlen gehen die Stücke: „Riesenunternehmungen der Seeschiffahrt und des Schiffbaues" und „Gegenwärtiger Bestand der Kriegsmarine." Da das Buch für Volks- und Fortbildungsschüler bestimmt ist, wären mehr Erläuterungen seltener Wörter am Platze.**)

Dr. Johannes Heydtmann und Dr. Eduard Clausnitzer, Deutsches Lesebuch für Lehrerseminare. Für evangelische Anstalten nach den Bestimmungen über das Präparanden- und Seminarwesen vom 1. Juli 1901 ausgewählt und herausgegeben. I. Teil: Deutsche Nationalliteratur von den Anfängen bis zur Gegenwart. 352 S. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner. 1903. Geb. 4 Mk.

Diesem Werke gegenüber scheint mir keine ins einzelne gehende Kritik, sondern ein kräftiger Hinweis darauf am Platze zu sein, daß es mehr als ein Seminar-Lesebuch, daß es auch ein Buch für die Literaturfreunde in der Lehrerwelt ist. Es bringt fast durchweg Stoffe, die dem Seminaristen, und meistens auch dem Lehrer, in Gesamtwerken und Einzelausgaben schwer zugänglich sind. Auf bekannte oder leicht zugängliche Dichtungen verweist es nur durch Anführung der Titel oder Dichternamen. So sind z. B. von Goethe und Schiller nur die Namen sowie die Titel und Anfänge einiger zu „Volksliedern" (?) gewordener Gedichte, von Wieland nur der Name zu finden; dagegen sind Lessing, Herder, Klopstock, Schubart, Mathisson z. T. reichlich mit Proben aus Poesie und Prosa vertreten. So wird das Buch jedem, der einen Einblick in die Entwicklung unserer Nationalliteratur gewinnen will, eine willkommene Ergänzung seiner Einzelstudien werden. Daß es ihm zugleich zu einem Erquickungs- und Erbauungsbuche werden wird, dafür hat der Geschmack der Herausgeber gesorgt, die nur das Beste wählten. Besonders eingehend ist die volkstümliche Dichtung, ganz besonders das Volkslied, und die neueste Dichtung (S. 266—352) behandelt. Die Quellen sind sorgfältig angegeben. Bis Opitz ist Schreibung und Zeichensetzung der Texte oder Neudrucke beibehalten. So zeigt das Werk zugleich den Entwicklungsgang der deutschen Sprache auf diesen Ge-

*) Vergl. O. Frick, Zur Charakteristik des „elementaren" und „typischen" Unterrichtsprinzips (Pädag. u. didakt. Abhandlungen S. 388—414).

**) S. 18 Erdsoden, S. 53 Quaibauten (nach Duden ist besser „Kai" zu schreiben), S. 56 Kalfaterer, S. 85 Kompensierung, S. 113 „Windstärke 12". Hier sei auch auf einige sprachliche Unebenheiten hingewiesen: S. 23 „so erkennt sich alsbald Plan und Regel", S. 41 „deutsche Trikolore", S. 93 „im Hafen von Emden und Pillau", S. 99 „die Farbe des Rumpfes des schlanken Schiffes und seiner Boote", S. 137 „die drollig klingenden Briefe in deutscher Sprache der lernbegierigen schwarzen Jünglinge".

bieten. In betr. der Mundarten verweisen die Verfasser auf ihr Lesebuch für Präparandenanstalten. Da die Behandlung der Mundarten aber in die Aufgabe des Seminars fällt, so wäre gerade hierfür eine Auswahl von Proben wünschenswert gewesen. Unser Reichtum an mundartlichen Dichtungen ist groß genug, um geeignete Stoffe zu bieten.*)

Prof. Dr. Ad. Rothenbücher, Einführung in Meisterdramen von Aeschylus bis Hebbel für Schule und Haus. 213 S. Berlin W., Moritz Schnetter 1903. Eleg. geb. 2,50 Mk.

Die „Meisterdramen“ sind für die reifere Jugend und für solche Erwachsene berechnet, welche sich vor dem Theaterbesuch schnell über den Inhalt eines Stückes orientieren wollen (Vorwort). Bei der Kritik- und Geschmacklosigkeit des heutigen Theaterpublikums ist ein solches Hilfsbuch, das nicht bloß geeignet ist, zu „orientieren“, sondern auch den Geschmack und das Urteil zu bilden, mit Freuden zu begrüßen. Um der Geschmacksbildung willen sei auch die Beschränkung auf „Meisterdramen“, „welche die Feuerprobe der Aufführung etwa fünfzig Jahre lang bestanden haben“ (S. 137), gutgeheißen. Allerdings wird bei dieser Beschränkung der Zweck des Buches zu einem großen Teile vereitelt; denn welches Theater wagt es, heute Dramen von Äschylus, Sophokles, Euripides, Aristophanes, Plautus, Racine zu spielen? Über die Vernachlässigung Shakespeares auf unsern Bühnen klagt der Verfasser selbst im Vorwort. Selbst die deutschen Meisterdramen von Lessing, Goethe, Schiller, Kleist, Grillparzer, Freytag, Hebbel werden vielfach nur bei besonderen Anlässen aus dem Dunkel der Vergessenheit hervorgeholt. Doch wie dem auch sei, das Gebotene ist gut und kann gut wirken. Am liebsten sähe ich das Buch in den Händen von Sekundanern, Primanern und Seminaristen. Der Verfasser behandelt 14 altklassische, 17 Shakespearesche, 9 französische, 2 spanische, 19 deutsche Dramen, 1 russisches (Gogols Revisor). Er gibt in der Regel eine kurze Inhaltsangabe, die das Interesse für den Stoff mehr anregt als befriedigt, einige Sprachproben, kurze geschichtliche Nachrichten über den Dichter und seine Werke, Hinweise auf verwandte Stoffe und einschlägige Werke. Wo der Verf. über Menschen und Verhältnisse urteilt, ist sein Urteil klar, knapp und scharf geprägt und zeigt, daß eine Persönlichkeit mit abgeklärtem Wissen und feinem Geschmack dahinter steht. E. Wilke, Quedlinburg.

Musik.

Unter den Neuerscheinungen auf dem Gebiete der Schulgesangmethodik seien folgende Werke von Karl Eitz in Eisleben zuerst genannt:

---

*) Inzwischen sind der II. Teil obigen Lesebuchs: „Prosa aus Religion, Wissenschaft und Kunst; Reden, Briefe, Erlasse“ (416 S.), ferner eine besondere Ausgabe des Lesebuchs für katholische und paritätische Anstalten, bearbeitet von Dr. Jul. Waschow, die nur geringe Abweichungen aufweist, und endlich ein dreiteiliges Lesebuch für Präparandenanstalten erschienen. Über den II. Teil des Seminarlesebuchs urteilt Prof. Köster-Leipzig in der „Deutschen Literaturzeitung: „Ganz neu und als erster Versuch sehr beifallswürdig ist sowohl für die Präparandenanstalten wie für die Lehrerseminare die Zusammenstellung der Prosa. Hier nämlich, wo der Lesestoff nicht nur künstlerisch, sondern zugleich auch praktisch, sprach- und stilbildend wirken soll, war der Hauptnachdruck auf die zeitgenössische Literatur zu legen. Es kann nicht genug betont werden, daß Sprache und Stil unserer Klassiker nicht mehr unbedingt die unsern sind. Ein Jahrhundert der Weiterentwicklung läßt sich nicht ignorieren; die besten Stilisten unserer Zeit haben ein Anrecht darauf, auch in der Schule gehört zu werden. So bieten denn H. und Cl. vorurteilslos eine stattliche Anzahl natur- und erdkundlicher, religiöser und historischer Aufsätze, Reden und Briefe, natürlich unter Ausschluß alles dessen, was dem Fachunterricht bestimmter Sonderdisziplinen vorbehalten bleiben muß. Es ist kein zerstreuendes Vielerlei, sondern eine vielseitige Sammlung, an der es natürlich wiederum in Zukunft noch Einzelnes zu bessern geben wird. Mancher vorschnell aufgenommene Autor mag später vielleicht einem Würdigerem Platz machen. Aber das Werk als Ganzes ist zu rühmen. Ein alter Bann ist gebrochen. Die Fenster der Schule hat man weit geöffnet; das Leben der Gegenwart kann einströmen.“

1. Deutsche Singfibel. Eisleben, Selbstverlag. 1 Mk. 2. Erläuterungen dazu. 30 Pf. 3. Die elementare Gestaltung eines fruchtbaren Gesangunterrichts (im Schulbericht von 1896). 4. Das Tonwort. Blätter in zwangloser Folge. Selbstverlag. 6 Nummern. 90 Pf.

Eitz nennt seine neue Methode des Gesangunterrichts „Tonwortmethode". Die bisher üblichen Notennamen verwirft er, und zwar die deutschen Alphabetnamen a b c u. s. w., weil sie die Lage des Halbtons nicht erkennen lassen und einen schlechten Text abgeben, die Solmisationssilben ut re mi u. s. w. sowie die Zahlennamen 1 2 3 u. s. w., weil sie keine absolute Tonhöhe bezeichnen. Die neuen Tonworte bildet er, indem er zunächst jedem der 12 Halbtöne der Oktave einen Konsonanten zuweist, zu dem einer der 5 Vokale hinzutritt. So erhält z. B. der Ton c den Namen bi, soll c als his aufgefaßt werden, dann heißt es bo, als deses be. Die C-dur-Leiter heißt bei Eitz: bi to gu su la fe ni bi. Die Halbtöne sind also durch gleichbleibende Vokale kenntlich gemacht. Die Auswahl und Aufeinanderfolge der Eitzschen Solmisationssilben ist eine außerordentlich sinnreiche. Bedenken könnten sich nur gegen die Anzahl der Tonworte erheben; es sind nämlich 35, und wenn man nur die notwendigsten rechnet, 21. Die Praxis wird den Beweis zu liefern haben, daß diese große Zahl keinen Übelstand bildet. An verschiedenen Orten wird bereits nach Eitzscher Methode Schulgesangunterricht erteilt. Wenn die Ergebnisse vorliegen, wird sich ein abschließendes Urteil bilden lassen. Zunächst sei das Studium obengenannter Schriften auf das wärmste empfohlen.

Ernst Zimmermann, Gesanglehre. 2. Aufl. Arnsberg, Stahl. 3 Mk. Hierzu ein Schülerheft, 4. Aufl., 20 Pf. und ein Notenschreibheft 10 Pf.

Verf. stimmt mit Eitz darin überein, daß er die Notennamen, nicht die Tonzeichen als Träger der Tonvorstellungen ansieht. Als Tonzeichen gebraucht er auf der „Grundstufe" (2.—4. Schuljahr) Ziffern, denen er aber nicht Zahlnamen, sondern die 7 Solmisationssilben ut re u. s. w. als Text unterlegt. Auf der „höheren Stufe" (Mittelstufe) bilden Noten die Tonzeichen; sie erhalten aber ebenfalls die Namen ut re mi u. s. w. Erst auf der „Schlußstufe" (Oberstufe) empfangen die Noten deutsche Alphabetnamen. Der Verf. vermeidet somit einen der Ziffernmethode mit Recht zum Vorwurf gemachten Fehler, nämlich die für die Pflege der Aussprache ungeeigneten Zahlnamen; aber die andern Mängel der Ziffernmethode machen sich auch bei ihm geltend, besonders der, daß die Ziffer wohl die Höhe, aber nicht den rhythmischen Wert eines Tones anzugeben vermag. Welches kompliziertes Zeichensystem für letzteren Zweck der Verf. braucht, ersieht man z. B. aus dem 70. Übungsbeispiel. Wie einfach besorgt die Notenschrift die Darstellung dieses Sätzchens! Es ist nicht zweckmäßig, den Gebrauch der Ziffer als Tonzeichen soweit auszudehnen. wie es der Verf. tut. Sobald punktierte Rhythmen und modulierende Melodien darzustellen sind, ist die Ziffernschrift nicht mehr am Platze. Auch schafft es falsche Tonempfindungen, wenn die Schüler in Mollleitern den Grundton nicht als 1, sondern fortdauernd als 6 ansehen, wie Verf. will. Die Einordnung der Lieder in den Übungskursus ist aus der Gesanglehre nicht ersichtlich. Obgleich wir demnach den vom Verf. eingeschlagenen Weg nicht für den besten nach Rom ansehen, zweifeln wir keineswegs, daß er trotzdem auch nach Rom kommt, d. h. daß er zu seinem Ziele, die Schüler „selbständig nach Tonzeichen" singen zu lehren, gelangt. Dies wird dem Verf. in mehreren vorzüglichen Beurteilungen seiner eigenen, persönlichen Tätigkeit als Gesanglehrer bezeugt.

Der „Anhang" enthält eine Gebrauchsanweisung zu desselben Verfassers Notentafeln, die in gleichem Verlage erschienen sind, und zwar 6 Tafeln für Treffübungen (4 Mk.) und 6 Tafeln zu rhythmischen Übungen (16 Mk.). Bei Benutzung der ersteren wendet Verf. eine bewegliche Blechnote an. Es ist erfreulich, zu beobachten, wie in neuerer Zeit für den Gesangunterricht die verschiedensten Lehr- und Lernmittel geschaffen werden, die die Erfolge des Unterrichts zu heben bestimmt sind. Unter den Anschauungsmitteln nehmen Notentafeln einen wichtigen Platz ein. Es ist doch eine gar zu dürftige Ausstattung, wenn eine leere Wandtafel mit (oft undeutlichen) Notenlinien und eine Violine die einzigen Lehr- und Lernmittel für den Gesang bilden. Man stelle Lehrern und Schülern mehr zweckentsprechende Lehr- und Lernmittel zur Verfügung, und der Gesangunterricht wird größere Erfolge aufweisen.

Ernst Zimmermann, Gesangunterricht im 1. Schuljahr. Arnsberg, Stahl. 50 Pf.

Dies kleine Büchelchen für die Stufe des Gehörsingens enthält eine ganz vortreffliche Anleitung. In 40 Lektionen sind 6 Lieder behandelt. Der besten Empfehlung wert.

H. Wewiorka, Elementar-Wegweiser zum Singen nach Noten nebst einem Stoffverteilungsplan für ein- bis siebenklassige Volksschulen. Rosdzin i. Ob.-Schles., Selbstverlag.

Verf. will „jedem Lehrer den Weg vorzeichnen, auf dem er die Schüler in elementarer Weise zum verständnisvollen Singen nach Noten bringen kann.“ Er vermeidet die Ziffer und wendet nur Noten (vom 3. Schuljahr ab) als Tonzeichen an. Diese benennt er anfangs mit den Solmisationssilben. Erst im 4. Schuljahr, nach Einführung des G-Schlüssels erhalten die Noten deutsche Alphabetnamen. Zuerst wird nur die 1. Notenlinie mit den Noten auf und über derselben den Schülern vorgeführt; die übrigen Linien mit den dazugehörigen Noten treten allmählich hinzu. Die Tonika liegt bis zur Anwendung der deutschen Notennamen auf der 1. Linie; dann bildet C-dur die Ausgangstonart. Die Molltonarten sollen nach dem Verf. in der Volksschule nicht behandelt werden; das würde aber ein Fehler sein. Dagegen stimmen wir dem Grundsatz zu, daß jede methodische Übung in vorbereitendem Verhältnis zu dem einzuübenden Liede stehen soll, so daß letzteres gewissermaßen „die verkörperte methodische Übung“ bildet. Diesem Grundsatz gemäß nennt der Verf. bei jeder methodischen Übung der ersten vier Schuljahre geeignete Choräle und Volkslieder, nur leider allzuviele, während vom 5. Schuljahr ab die Angabe der Lieder ganz fehlt. Besondere Übungen zur Pflege der Aussprache, sowie etwas mehr rhythmische Übungen und Vorübungen zum mehrstimmigen Gesang wären erwünscht. Doch ist der „Wegweiser“ im ganzen recht brauchbar.

W. Hastung, Deutsche Volksgesangschule. Heft I (3.—5. Schuljahr). Hannover, Karl Meyer (Gustav Prior). 50 Pf.

Auch in diesem Werk wird wie im vorigen die Note als erstes Tonzeichen und zwar ebenfalls auf den Text der Solmisationssilben benutzt. Doch stellt Verf. die erste Tonika (ut) in den 1. Zwischenraum, um F-dur als Ausgangstonart zu gewinnen. Diese bietet nun zwar den Vorteil der ununterbrochenen Folge der deutschen Alphabetnamen, hat dafür aber den Mangel, daß das Vorzeichen b nicht als Erniedrigungszeichen von den Schülern aufgefaßt werden kann, bevor ihnen der Tonname h bekannt geworden ist. Letzteres ist zum Verständnis der Notenschrift notwendig; hier wird diese Bedingung erst erfüllt mit der Einführung in die Cdur-Tonleiter auf S. 16. Die Verbindung des Übungskursus mit dem Liederkursus hat Verf. in der rechten Weise hergestellt. In dieser Beziehung ist das Werk zu empfehlen.

G. Zanger, Der Gesangunterricht in der Volksschule. Anweisung zur methodischen Behandlung desselben für Seminaristen und Lehrer. Breslau, Woywod. Geb. 2,25 Mk.

In der übersichtlich und klar geschriebenen Einleitung spricht Verf. von der Bedeutung der Musik bezw. des Gesanges im allgemeinen. Der darauf folgende allgemeine Teil der Anleitung, welcher in 32 Kapitel eingeteilt ist, gibt in knapper, gut disponierter Form Auskunft über alle beim Gesangunterricht in Betracht kommenden Dinge. Viele Kapitel sind mustergültig bearbeitet; doch haben manche durch die neueren Bestrebungen auf gesangmethodischem Gebiet errungenen Fortschritte nicht genügende Berücksichtigung gefunden. Dem Gehörsingen räumt Verf. zu weitgehende Konzessionen ein; die punktierten Rhythmen in den S. 110, 111, 113, 114 und 116 genannten Liedern und die leiterfremden Töne in den S. 111, 115 und 116 angeführten Chorälen sollen offenbar nach Gehör eingeübt werden, da Verf. keine Schriftzeichen dafür angibt. (S. S. 76.) Ziffern werden als Tonzeichen durch die 3 ersten Schuljahre, und zwar auf Zahlnamen angewendet. Der Liederkursus ist zum Übungskursus nicht in der Weise in Beziehung gesetzt, daß nach jedesmaliger Beendigung eines Abschnitts des Elementarkursus der Liederkursus mit solchen Liedern eintritt, die dem im Elementarkursus Gelernten genau entsprechen. Verf. hält dies für undurchführbar (S. 25); indessen beweisen neuerdings erschienene Stufengänge das Gegenteil. Auf S. 57 werden die offenen Vokale dunkle, die geschlossenen helle genannt. Inbezug auf Natorps Stellung zur Anwendung der Note

(S. 98) ist dasselbe zu bemerken, wie unten bei Iden. Der spezielle Teil der Anleitung bietet einen ausführlichen Lehrgang für eine sechsklassige Schule, der Anhang Stoffverteilungspläne für ein-, drei- und sechsklassige Schulen.

Oskar Graf, Theoretisch-praktische Anweisung zur Erteilung von Gesangunterricht in niederen und höheren Schulen mit besonderer Berücksichtigung des Notensingens, nebst einem Übungsheft für das erste Gesangsschuljahr. Borna-Leipzig, Robert Noske. 1,60 Mk.

Mit dem ersten Gesangsschuljahr meint der Verfasser das 3. Schuljahr. In den ersten beiden Schuljahren sind nach seiner Meinung die Schüler für den Gesang physisch noch nicht genug entwickelt und besitzen eine zu geringe geistige Fassungskraft für seine Methode. Die Eigentümlichkeit der letzteren besteht im wesentlichen in der Anwendung einer Klaviatur; er sagt, daß „einzig und allein die Klaviatur einen untrüglichen Anhalt für die verschiedene Bedeutung bez. Klangfarbe der feststehenden Notenzeichen gewährt. Die erste Aufgabe im Gesangunterrichte muß demnach sein, die Kinder mit der Klaviatur völlig vertraut zu machen.“ Wir halten dagegen die Benutzung der Klaviatur nur zur Erlernung eines Tastinstruments für notwendig; im Gesangunterricht werden damit falsche Vorstellungen geschaffen. — Die Ausführungen über die Aussprache zeugen davon, daß der Verfasser sich gründlich mit diesem Kapitel beschäftigt hat. Nur gegen dreierlei müssen wir Einspruch erheben: 1. eu wie oi zu bilden, 2. g geschlossen zu sprechen in den Wörtern: prächtig, mächtig, wichtig u. ä., 3. die klingenden Konsonanten nicht als tönende ausführen zu lassen (S. 61). Die auf S. 73 ff. empfohlene Tonartenfolge C-, D-, Bdur ist nicht die beste für das Verständnis der Notation. — S. 81 bei den „Begleitungsintervallen“ muß es statt „Quarten“ „Quinten“ heißen. Die im Übungsheft für das dritte Schuljahr enthaltenen Übungen sind geschickt geordnet; es fehlt aber die Verbindung der Übungen mit dem Liederstoff.

G. Iden, Elementarkursus im Gesang während der ersten vier Schuljahre. Breslau, Woywod. 75 Pf.

Das kleine, 51 Seiten umfassende Werk tritt dafür ein, daß in den ersten beiden Schuljahren Gehörsingen, im 3. Schuljahr Ziffernsingen, im 4. Notensingen geübt wird. Die angeführten Elementarübungen stehen außer Beziehung zum Choral- und Liederkursus; für das 4. Schuljahr sind sie nur theoretisch skizziert. Der Abriß über die Geschichte der Gesangsmethodik ist gut geschrieben; nur trifft nicht zu, daß Natorp „als Tonzeichen ausschließlich die Ziffer anwandte“ (S. 15). Natorp sagt vielmehr in der 4. Auflage (1824) seiner „Anleitung zum Unterricht im Singen“: „Von den beiden Bezeichnungsarten (nämlich entweder Ziffern oder Noten) nimmt der Lehrer diejenige für seine Schule an, welche er für die zweckmäßigste hält, oder er verbindet beide zugleich miteinander.“ Unter den methodischen Werken der neueren Zeit wären auch die Arbeiten Theodor Krauses zu nennen gewesen.

P. Hoffmann, Das Gehör- und Notensingen in den Elementarschulen, eine methodische Handreichung für den Lehrer. Halle a. S. Richard Mühlmanns Verlag. 1,20 Mk.

Verfasser setzt für die ersten vier Schuljahre Gehörsingen an; im fünften bis achten soll nur C-, G- und Fdur behandelt werden. Dieses Verfahren ist nicht zu empfehlen. (Schluß folgt.)

Berlin. Königl. Musikdir. F. Wiedermann.

Literarische Notizen.

Zu den Bemerkungen, die wir Dr. Gramzows Arbeit „Wie studiert man Philosophie?“ im November- und Dezemberhefte des vorigen Jahrgangs folgen ließen (vergl. Dez. S. 747 ff.), sandte uns dieser eine längere Entgegnung, die wir so, wie sie vorlag, aus verschiedenen Gründen nicht aufnehmen konnten. Wir beschränken uns darum auf die Mitteilung, daß Dr. G. seinen Studienplan aufrecht hält, da er für „Durchschnittsstudierende“ geschrieben und sich bemüht habe, diesen einen möglichst kurzen Weg zu empfehlen. Daß dieser auch die Geschichte der Philosophie umfassen müsse, hält er nach wie vor für notwendig, da der Studierende gerade durch die so erlangte vorläufige Kenntnis von der Wandlung der philosophischen Probleme und dominierenden Begriffe zum erfolgreichen Studium der Originalwerke befähigt werde. Wenn er gesagt habe, „daß zum Philosophen der

Durchschnittsmenschenverstand im ganzen ausreiche", so habe er mit dem „Philosophen" nicht den Original-Philosophen, der selbstschöpferisch an der Fortentwicklung seiner Wissenschaft mitarbeite, sondern, der ganzen Anlage seiner Arbeit nach, den Studierenden gemeint, der lediglich befähigt werden solle, sich mit philosophischen Schriften zu beschäftigen oder philosophische Vorträge zu hören.

Die Diesterweg-Stiftung zu Berlin stellt folgende Preisaufgabe: „Kritische Besprechung des Grundlehrplans der Berliner Gemeindeschule vom Jahre 1902." Der erste Preis beträgt 500, der zweite 300 Mk. Die Arbeiten sind bis zum 1. Januar 1904 an den Schriftführer der Stiftung: Rektor Brüggemann, Berlin N., Pflugstr. 12, einzusenden und dürfen 10 Druckbogen nicht überschreiten. Der Name des Verfassers ist in einem verschlossenen Briefumschlage, der mit demselben Sinnspruche versehen ist wie die Arbeit, beizufügen. Die gekrönten Preisschriften bleiben Eigentum der Verfassser; jedoch wird der zuerkannte Preis erst nach Veröffentlichung der Arbeit gezahlt; auch behält sich das Kuratorium der Stiftung das Recht vor, eine von ihm zu bestimmende Anzahl von Exemplaren zu einem Drittel des Ladenpreises zu erwerben. Der Lehrplan ist im Buchhandel erschienen nnd u. a. durch den Verlag von F. Hirt für 40 Pf. zu beziehen.

Aus der Redaktion der „Allgemeinen deutschen Lehrerzeitung" schied Direktor Dr. Jahn, der nur die Leitung der literarischen Beilage behält. An seine Stelle trat Dir. Dr. Kießling (Leipzig). Für den verstorbenen Dir. Arnold trat Dir. Mittenzwey (Leipzig-Lindenau) ein. — Die Redaktion der „Badischen Schulzeitung" übernahm an Stelle J. Goldschmidts, der das Blatt seit 1883 leitete, der Schriftführer des Badischen Lehrervereins J. Eiermann. — In die Redaktion der „Pädagogischen Warte" (Osterwieck a. H., Zickfeldt) ist K. O. Beetz in Gotha eingetreten.

Das jetzt von H. Böttner in Gotha herausgegebene „Thüringer Schulblatt" hatte Ende v. J. das erste Vierteljahrhundert seines Bestehens zurückgelegt. — Vom 1. Januar ab ist als Vereinsorgan des Preußischen Landeslehrervereins an die Stelle der „Neuen päd. Zeitung" das „Schulblatt der Provinz Sachsen", herausgegeben von Mackeprang (Magdeburg), getreten.

Neue Zeitschriften für Schulgesundheitspflege sind: 1) „Die Gesundheitswarte der Schule", Monatsschrift, hrsg. v. Seminararzt Dr. Baur (Wiesbaden, Nemnich), 2) Blätter für Schulgesundheitspflege und Kinderschutz", Korrespondenzblatt der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege, erscheint als Beilage zur „Schweizerischen Lehrerzeitung".

In Nr. 2 und 3 der „Frankfurter Schulzeitung" sucht Prof. Dr. Rehmke den von ihm in seiner Chemnitzer Rede aufgestellten Gegensatz „Erkenntnisschule und Erziehungsschule", der mehrfach Anstoß erregt hatte, näher zu begründen. — In Nr. 13 der „Päd. Warte" finden wir Auseinandersetzungen Prof. Rehmkes über „die Philosophie und das Universitätsstudium des Volksschullehrers."

Nr. 509 des in Madrid erscheinenden „Boletin de la Institución Libre de Enseñanza" vom 31. August 1902 bringt unter der Überschrift „Pedagogia social" die Übersetzung eines vom Herausgeber verfaßten Artikels aus dem Februarhefte der „Deutschen Schule" von 1901 mit Anmerkungen des Redakteurs, Prof. Giner, catedrático de la Universidad de Madrid — ein Beweis dafür daß die Frage der Sozialpädagogik anfängt, auch in pädagogischen Kreisen des Auslandes Beachtung zu finden.

Das von Dr. O. W. Beyer bei A. Pichlers Witwe & Sohn in Wien und Leipzig herausgegebene Prachtwerk: „Deutsche Schulwelt des XIX. Jahrhunderts in Wort und Bild", auf das wir schon früher aufmerksam machten, liegt nun in einem stattlichen Bande von 392 Seiten mit 467 Bildnissen (Pr. 7,20, geb. 9 Mk) vollständig vor. Gegen die Auswahl der aufgenommenen Persönlichkeiten wird sich mancher Einwand erheben. Man wird diesen und jenen verdienten, ja hervorragenden Mann vermissen, und man wird auf manche Persönlichkeit stoßen, deren Aufnahme einem unbegreiflich erscheint. Vielfach hat dabei statt eines tatsächlichen Verdienstes um Schule und Pädagogik eine mehr oder minder auf Zufall beruhende äußere Stellung den Ausschlag gegeben. Die biographischen Notizen sind sehr oft dürftiger, als man wünschen möchte, und auch die da und

dort gegebene Würdigung wird nicht selten auf Widerspruch stoßen oder als ungenügend und oberflächlich bezeichnet werden. Im ganzen ist aber doch das Werk ein höchst dankenswertes Unternehmen, dankenswert durch die Angabe zuverlässiger biographischer Daten, wie sie sonst nirgends zu finden ist, dankenswert vor allen Dingen durch die beigegebenen meist ganz vorzüglich ausgeführten Porträts. Das bei seiner Ausstattung sehr billige Werk verdient, von jedem Schulmanne, der Interesse an der Geschichte seiner Fachwissenschaft nimmt, gekauft zu werden.

Der Verlag von A. W. Zickfeld in Osterwieck a. H. sandte uns die Aushängebogen des I. Bandes einer „Methodik des gesamten Volksschulunterrichts“ von Adolf Rude, der den VIII. Teil der von K. O. Beetz herausgegebenen Sammlung „Der Bücherschatz des Lehrers“ bildet. Wir haben hier die Anfänge eines Werkes vor uns, das nach unserm Urteil die größte Beachtung verdient, und das von der außerordentlichen Belesenheit, dem gesunden Urteil und der pädagogischen Erfahrung des Verfassers sowie seiner Fähigkeit einer präzisen Darstellung ein rühmendes Zeugnis ablegt. Besondere Vorzüge sind: 1) die knappe, übersichtliche Fassung des Werkes und 2) daß es den Leser direkt in die Reformbewegung der Gegenwart einführt. Der Verfasser steht auf dem Boden der Herbartschen Pädagogik, ohne jedoch in strittigen Fragen oder da, wo Theorie und Praxis in Konflikt treten, die Freiheit eignen Urteils aufzugeben.

Zwei neuere Schriften zur Sozialpädagogik sind: 1) „Idealismus und Realismus in der Pädagogik“ von Prof. Böhmel (Marburg, Elwert. 50 Pf.) und 2) „Die sozialen Aufgaben des Volksschullehrers“ von Dr. Emil Krüger (Frankfurt a. M., Diesterweg 1 M.). Der vom Verfasser des ersteren Schriftchens behandelte Gegensatz ist tatsächlich der zwischen Sozialismus und Individualismus, der durch seine Gleichstellung mit dem zwischen Idealismus und Realismus in neue, interessante Beleuchtung tritt. Die Abhandlung ist nicht gut geschrieben, bietet aber manche anregende Bemerkung. Im zweiten Schriftchen wird zunächst ein Überblick über die Entwicklung des Volksbildungswesens im Zusammenhange mit der sozialen Entwicklung überhaupt gegeben; diesem folgt die Darlegung des Anteils, den der Volksschullehrer an der sozialen Bildungsarbeit in der Gegenwart nehmen soll. Auch diese Schrift wird anregend wirken.

Auch eine Frucht der Hamburger Bestrebungen auf dem Gebiet der Jugendlektüre ist es, daß der Verlag von Velhagen und Klasing eine neue Abteilung seiner bekannten Sammlung von Schulausgaben deutscher Literaturwerke (Herausgeber: Direktor Wychgram) unter dem Titel „Moderne erzählende Prosa“, herausgegeben von Dr. Gustav Porger, begründet hat. Erschienen sind bisher 2 Bändchen (1 M. und 1,20 M.), enthaltend Erzählungen von Rosegger, v. Ebner-Eschenbach, v. Liliencron, v. Wildenbruch, H. Villinger, Storm, Konrad Meyer, Raabe und Ad. Stern. Die Auswahl hat uns im ganzen befriedigt. Jedem Bändchen sind biographische Einleitungen und erklärende Anmerkungen als Anhang beigegeben.

Eine prächtige Geschenkmappe ist „Türmers Bilderschatz“, 15 Kunstblätter nach Bildern von Rembrandt, Dürer, Ruysdael, van Dyck, Brueghel, Raffael Sanzio, Correggio, Moritz v. Schwind u. a. in sehr guter Ausführung mit erläuternden Textbeilagen. Der Preis des Blattes ist nur 50 Pf., der der geschmackvoll ausgestatteten Sammelmappe 1,50 M. Herausgegeben wurde die Mappe vom Verlage des „Türmer“: Greiner u. Pfeiffer in Stuttgart.

Neue Bücher: 1. Preußische Statistik, hrsg. v. königl. statist. Bureau in Berlin, 176. Heft: Das gesamte niedere Schulwesen in Preußen im Jahre 1901 (Berlin, Stat. Bureau. 13,60 M.). — 2. Uebel, Über das Verhältnis des Kunstbildes zum Anschauungsbilde (Leipzig, A. Hahn. 50 Pf.). — 3. Käthe Kautzsch, Versuche in Betrachtung farbiger Wandbilder mit Kindern. (Leipzig, Teubner. 1,60 M.). — 4. Prof. Dr. W. Förster, Lebensfragen und Lebensbilder. Sozialethische Betrachtungen (Berlin, Vita. 2 M.). — 5. Dehn, Bismarck als Erzieher. In Leitsätzen aus seinen Reden, Briefen, Berichten und Werken zusammengestellt. (München, J. F. Lehmann). — 6. Dr. A. Müller, Jugendfürsorge in der römischen Kaiserzeit (Hannover, C. Meyer. 75 Pf.). — 7. Baer, Die illustrierten Historienbücher des XV. Jahrh. (Straßburg, Heitz. 30 M.). — 8. Dr. v. Sallwürk, Streifzüge zur Jugendgeschichte Herbarts (Langensalza, H. Beyer & Söhne. 60 Pf.).

Zeitschriften.

Repertorium der Pädagogik. Hg.: Schubert (Augsburg). Verl.: J. Ebner (Ulm). 57. Bd., Nr. 1—4:

König Albert von Sachsen (Schreck) — Pädagogisches in Aphorismen (Schäffer) — Gründe für Aufhebung der Sonntagsschule und Einführung des 8. Schuljahres (Schmirl) — Über die Faustsage mit besonderer Berücksichtigung von Goethes Bearbeitung (Maier) — Bedenken geg. d. „darstellenden Unterricht" (Sievert) — Vom gelehrten Bauern: Nik. Schmidt aus Rothenacker, † 1671 (Meixner) — Die Organisation der Zentralverwaltungsbehörden f. d. Mittelschulwesen in den größeren deutschen Bundesstaaten — Strömungen auf dem Gebiete der Geschichte u. des Geschichtsunterrichts (Oppermann) — Päd. Brosamen (Ofenloch) — „Gebet dem Kinde, was des Kindes ist" von H. Schreiber — Die abgekürzte Lösung gemischtquadratischer Gleichungen (Schramm).

Österreichischer Schulbote. Hg.: Frisch (Marburg a. Dr.). Verl.: A. Pichlers Witwe u. Sohn (Wien). 1902, Nr. 10 u. 11 u. 1903, Nr. 1:

Tyrannei des Alphabets — Der Zahlbegriff (Veitl) — Eine neue Methode für abgekürzte Multiplikation (Ullmann) — Die kindliche Beobachtung (Petutschnigg) — Der Kalender im Unterricht (Maier) — Über das Analysieren in der Volksschule (Deutschmann) — Die alte und die neue Rechtschreibung (Heric) — Keine Freiheit der Unmethode! — Handlungen, Wille, Charakter (Zenz) — Die unbedingte Begnadigung Jugendlicher — Naturkundl. Beobachtungsstoff (Petutschnigg) — Haus und Schule (Jnnerhuber) — Die Biegungsendungen (Th. Franke) — Diesterwegs Eintreten für J. Fr. Nehm (R. Köhler).

Der praktische Schulmann. Hg.: Rud. Schmidt (Leipzig) Verl.: F. Brandstetter (Leipzig). 1903, Nr. 1 u. 2:

Herder als Psycholog (A. Richter) — Die Belehrung üb. d. Menschen in Dörpfelds „Gesellschaftskunde" (Brunst) — Lehrprobe i. d. Stereometrie (H. Schramm) — Herder u. d. Geographie (Grundmann) — Aus meiner Pestalozzimappe (Israel) — Zum Sprech-Schreib-Leseunterricht (Green) — Verwendung des f. d. Leipziger Volksschulen best. Verbandkastens (Dietel).

Evangelisches Schulblatt. Hg.. Dr. v. Rohden (Düsseldorf-Derendorf). Verl.: Bertelsmann (Gütersloh). 1902, Nr. 12 u. 1903, Nr. 1:

Fürsorge für die aus der Schule entlassene Jugend im Lichte der Dörpfeldschen Sozialerziehung (Schnell) — Behandlung lyrischer Gedichte (Brune) — Über einige Folgerungen aus dem Begriff der Bildung u. namentlich der volkstümlichen Bildung (Horn) — Arbeiten und nicht verzweifeln — Die Schwankungen der neuen Rechtschreibung (Lomberg) — Dörpfeld-Erinnerungen.

Päd. Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Hg.: Muthesius (Weimar). Verl.: E. F. Thienemann (Gotha). 1902, Nr. 12 u. 1903, Nr. 1 u. 2:

Die Überbürdungsfrage in den Lehrerbildungsanstalten Elsaß-Lothringens (Lippert) — Die Privatlektüre in der Präparandenanstalt (Reling) — Wie leitet man die Seminaristen zu wissenschaftlicher, gründlicher und selbständiger Arbeit an? (Wulff) — Wünsche der Lehrerinnenseminare in Preußen — Produktive Kunsterziehung (Linde) — Der grammat. Unterricht im Seminar nach den neuen Lehrplänen (Günther) — Die Denkschrift des Landesvereins preuß. Seminarlehrer.

Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. Hg.: F. Mann (Langensalza). Verl.: H. Beyer und Söhne (Langensalza). 1902, Nr. 48—52 u. 1903, Nr. 1—8:

Entwicklungschichte des Menschengeschlechts (Siebert) — Das „Encyklopädische Handbuch der Pädagogik" von W. Rein (Oppermann) — Die ursprüngliche Gewißheit und Allgemeingültigkeit der sittlichen Stammurteile (Gille) — Zur Pflege des ästhetischen Interesses in der Schule (Schleichert) — Die nationale Bewegung und das Problem der nationalen Erziehung in der deutschen Gegenwart (A. Richter) — Ein Stück Schulleben (Mollberg).

Pädagog. Studien. Hg.: Dr. Schilling (Rochlitz). Verl.: Bleyl u. Kaemmerer (Dresden). 1902, Nr. 6:

Gedanken Herders üb. die Muttersprache (Hänsch) — Veranschaulichung im Religionsunt. (Lobsien) — Pestalozzi u. d. Volksschule Sachsens (P. Schneider) — Mädchenturnen i. d. Volksschulen (Haubold) — Zum religiösen Memorierstoff im 17. Jahrh. (Clemen).

Praxis der Erziehungsschule. Hg.: Dr. Just (Altenburg). Verl.: Pierer (Altenburg). 1903, Nr. 1:

Luthers Lebensabend u. Tod (Just).

Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Hg.: Prof. Dr. Lyon (Dresden). Verl.: Teubner (Leipzig). 1902, Nr. 11 u. 12 u. 1903, Nr. 1:

Sprache u. Religion (Münch) — Modephrasen u. Neologismen (Ladendorf) — Etwas

onomatisches Unterrichtsmaterial aus der Formenkunde (Zeißig) — Miszellen (Bothe) — Wie vergeistigt Goethe in seinen Dramen die der griechischen Mythologie entlehnten Motive? (Steuding) — Ein Beitrag zu Bürgers akademischer Lehrtätigkeit in Göttingen (Elbstein) — Fritz Mauthners Kritik der Sprache (Ottmann) — Sollen wir in der Volksschule ein ganzes Buch lesen? (Strobel) — Ein neuer Gedichtband Martin Greifs (Sahr) — Rückblick auf die Straßburger Philologenversammlung (Kannegießer) — Dialektwörter aus der Umgegend von Kreuznach (Geisenheyner).

Neue Bahnen. Hg.: Scherer (Worms). Verl.: Haacke (Leipzig). 1902, Nr. 12:
Über die Suggestion u. ihre Bedeutung (Grabs).

Blätter für die Schulpraxis. Hg.: Vogel (Schwabach). Verl.: F. Korn (Nürnberg). 1902, Nr. 6 u. 1903, Nr. 1:
Dem Andenken von Joh. Chr. Gottsched (Lang) — Das Teilen, seine Stellung innerhalb der vier Grundrechnungsarten u. seine Veranschaulichung (Ritthaler) — Hat die Kirche ein Recht auf die Schule? (Boeckh) — Die Weltgeschichte von Schiller, ein neues Hilfsbuch für den Lehrer der Geschichte (Zillig).

Schweizerische päd. Zeitschrift. Hg.: Fritschi (Zürich). Verl.: Orell Füssli (Zürich), 1902, Nr. 4—6:
Das Zeichnen im geogr. Unterricht in unserer Volksschule (Ritter) — Chemisches Praktikum im Anschluß an Wettsteins Leitfaden (Wartenweiler) — Heimatkunde der Stadt Basel, herausgeg. von einer Kommission der freiwilligen Schulsynode.
Beilage:

Pestalozziblätter. Hg.: Prof. Dr. Hunziker (Zürich). 1902, Nr. 3 u. 4:
Miegs Briefwechsel mit Pestalozzi, dessen Gattin u. dem Institut in Iferten — Aus den Papieren der eidg. Expertenkommission, 1809 — Aus dem Leben u. den Papieren des Pestalozzischülers Josua Heilmann in Iferten.

Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Hg.: Prof. Dr. Kehrbach (Berlin). Verl.: A. Hofmann & Co. (Berlin). 1903, Nr. 1:
Privilegium Kaiser Friedrichs III. f. d. Stadt Lüneburg zur Errichtung eines Rechtsstudiums, 1471 (Horn) — Zur Wirksamkeit der Fraterherren in Emmerich (Petry) — Zur Geschichte der Erziehung der bayrischen Wittelsbacher (Fr. Schmidt) — Die Einrichtung einer „Deutschen Schul“ am Gymnasium zu Gotha, 1662 (Schneider) — Die ersten 75 Jahre der Berliner Gemeindeschule (Fischer) — Die Universität Dillingen (Günther) — Die Erfurter Ausg. des Katechismus der Böhmischen Brüder (Kück).

Monatshefte der Comeniusgesellschaft. Hg.: Dr. Keller (Charlottenburg). Verl.: Heyfelder (Berlin). 1902, Nr. 11 u. 12:
Theodor Gottlieb von Hippel, 1741—1796 (Brenning) — Die Kulturgesellschaften der deutschen Meistersinger u. die verwandten Sozietäten (Keller) — Zum 300jährigen Geburtstage Otto von Guerickes (Struntz) — Herders Urteil über die deutschen Sozietäten u. ihre Nachfolger.

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Hg.: Flügel (Wansleben) u. Prof. Dr. Rein (Jena). Verl.: H. Beyer u. Söhne (Langensalza). 1903, Nr. 1:
Das Pathos u. die Komik (Pokorny) — Die nordischen Volkshochschulen (Pudor).

Pädagog. Monatshefte. Hg.: A. Knöppel (Rheydt). Verl.: Süddeutsche Verlagsbuchh. (Stuttgart). 1902, Nr. 11 u. 12 u. 1903, Nr. 1:
Lehrer- u. Küstereinkommen vom 16. bis 18. Jahrh. (Hillmann) — Unsere Hilfsmittel im Gesangunterricht (Allgayer) — Welche Schwierigkeiten ergeben sich aus den häuslichen Verhältnissen der Schüler u. wie kann sie der Lehrer überwinden? (Egler) — Die deutsche Pädagogik am Anfange des 20. Jahrh. (Clemenz) — Worin liegt es begründet, daß die Gesangsmethode einen wesentlichen Fortschritt nicht aufzuweisen hat? (Kirchrath) — Die Erotik in der Jugendliteratur (Michels) — Rußlands Volksschulwesen (Kobel) — Die Analyse, die erste formale Stufe (Kopp) — Der Hebräerbrief (Wormstall) — Die Musik in der Kirche als Erzieherin (Clute-Simon).

Die Kinderfehler. Hg.: Trüper (Jena) und Ufer (Altenburg). Verl.: Beyer u. Söhne (Langensalza). 1902, Nr. 5 u. 6 u. 1903, Nr. 1:
Die Sprachentwicklung des Kindes u. ihre Hemmungen (Gutzmann) — Über Kinderzeichnungen (Schreuder) — Anstaltsfürsorge für Krüppel (Krukenberg) — Anregung zur Beobachtung taubstummer Kinder (Lamprecht) — Die erbliche Belastung bei den Psychopathien (Koch) — Wie urteilen Schulkinder über Funddiebstahl? (V. Gyzycki).

Pestalozzi-Studien. Hg.: Dr. L. W. Seyffarth (Liegnitz). Verl.: C. Seyffarth (Liegnitz). 1902, Nr. 11 u. 12 u. 1903, Nr. 1:
Pestalozzi und Preußen: Th. Franke. — Aus dem Tagebuche der Frau Pestalozzi — Brief von Jos. Schmid, 1821 — Aus Gruners Briefen aus Burgdorf — Frau Pestalozzi an Muralt, 1810 — Briefe u. Notizen Pestalozzis.

Der deutsche Schulmann. Hg.: J. Meyer (Krefeld). Verl.: Gerdes u. Hödel (Berlin). 1902, Nr. 11 u. 12 u. 1903, Nr. 1:

Neuere Meinungen auf philosoph. Gebiete u. ihr Einfluß auf die Pädagogik (Grimm) — Die Organisation der Erziehung durch die neue Gesellschaft (Wendlandt) — Wie veranschaulicht man die Funkentelegraphie im Unterrichte? (Partheil) — Versuche üb. Zahlbilder (Walsemann) — Wesen u. Wert der päd. Pathologie (Wendt).

Die Jugendfürsorge. Hg.: Pagel (Berlin). Verl.: Nicolai (Berlin). 1902, Nr. 12 u. 1903, Nr. 1 u. 2:

Antwort an Herrn Direktor Rhiel (Fellner) — Jugendfürsorge durch die Innere Mission in Rheinland u. Westfalen (Heim) — Der Kampf um die Kindergärten (Zimmer) — Was wollen unsere Jugendvereine? (Kralewski) — Vor- u. Weiterbildung der Lehrer an Hilfsschulen (Fuchs) — Das Ziehkinderwesen (Münsterberg) — Jugendfürsorge in Ungarn (Bondy) — in Frankreich (Neige) — Fürsorgeerziehung und Kammergericht (Altona) — Die staatlichen Erziehungsanstalten (Rhiel).

Frauenbildung. Hg.: Prof. Dr. Wychgram (Berlin). Verl.: Teubner (Leipzig). 1902, Nr. 12 u. 1903, Nr. 1:

Die deutsche Kultur im Unterrichte der höh. Mädchenschule (Bojunga) — Der Zeichenunterricht a. d. höh. Mädchensch. (Claasen) — Die moderne Theologie u. der Religionsunterricht im Seminar (Hübler) — Vom Oberlehrerinnenstudium (Hilger) — Brauchen wir Schulausgaben unserer Klassiker? (Wasserzieher) — Was uns not tut (Klump) — Die Notwendigkeit der Belehrung üb. geschlechtl. Dinge in Schule u. Haus (Pappritz) — Der Stand der Frauenbildung in den Kulturstaaten (Martin).

Natur und Schule. Hg.: Landsberg (Allenstein), Schmeil (Magdeburg), Schmid (Bautzen). Verl.: B. G. Teubner (Leipzig). 1902, Nr. 8 u. 1903, Nr. 1 u. 2:

Was heißt Biologie? (Reinke) — Der naturwissenschaftl. Unterricht in den preuß. Lehrerbildungsanst. nach den ministeriellen Bestimmungen vom 1. Juli 1901 (Witt) — Die Induktion im Dienste des chem. Unterrichts (Krug) — Der gegenwärtige Stand unserer Kenntnisse von den materiellen Grundlagen der Bewußtseinsvorgänge (Hielscher) — Verwendung geolog. Momente auf der ersten Stufe des geogr. Unterrichts (Alois Müller) — Das Stiefmütterchen, eine Studie zum Begriff der Art (de Vries) — Wilde u. zahme Rinder der Vorzeit (Dürst) — Tiefe Temperaturen (Haselbach) — Blütenbiologie und Systematik (Worgitzky) — Individuen als Zentren des physikalischen Unterrichts (Conrad) — Die mangelhafte Behandlung der Algen in den Schullehrbüchern (Ludwig) — Photographie und naturwissenschaftlicher Unterricht (Geißler) — Der verschiedene Wert der biologischen Stoffe im botanischen und im zoologischen Unterrichte (Gruss) — Eine Winterexkursion (Heimbach) — Aus unserm Schulaquarium (Schmid).

Educational Review. Hg.: Prof. Butler (New York). Verl.: E. R. Publishing Company (Rathwey u. New York) 1902, Nr. 11 u. 12 u. 1903, Nr. 1:

Two years' progress in the Chicago schools — A new method of ad mission to college (Lowel) — Mathematical productivity in the United States (Kayser) — Oxford, past and present (Blauvelt) — Shorter time in elementary school work (Greenwood) — Hygiene as a factor in education (Soper) — Paternalism in college athletics (Bridgman) — The strength of the republic (Reid) — The American college (Butler) — The objections to a shorter college course (Goodwin) — Training for the learned professions (Dexter) — The study of modern languages and literatures (Coar) — How to make classical study interesting (Burton) — Football (Kennedy) — The educational edicts of 1901 in China (Lacey-Sites).

Pädagog. Monatshefte. Zeitschrift für das deutsch-amerikanische Schulwesen. Hg.: Griebsch (Milwaukee) u. Prof. Dr. Learned (Philadelphia). 1902, Nr. 10 u. 1903, Nr. 1 u. 2:

Der erste Sprachunterricht auf anschaulicher Grundlage (Weik) — Der Leseunterricht in der Volksschule (Woldmann).

Verantwortlich: Rektor Rissmann in Berlin NO 18, Friedenstr. 37.
Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Über Ökonomie und Technik des Lernens.

Von Dr. E. Meumann, Professor an der Universität Zürich.

Die experimentelle Behandlung psychologischer und pädagogischer Probleme hat dem Psychologen und dem Didaktiker eine Anzahl neuer Erkenntnisse erschlossen, die der reinbeobachtenden Psychologie und Pädagogik unbekannt waren, die aber nichtsdestoweniger von großer praktischer Bedeutsamkeit für das Verhalten des Lehrers und des Schulkindes sind. Wir sind an der Hand des psychologischen und pädagogischen Experiments eingedrungen in die verwickelten Bedingungen geistiger Arbeit, wir beginnen die Technik und Ökonomie der geistigen Arbeit auf eine sichere wissenschaftliche Basis zu stellen; die geistigen Prozesse, die bei der Schularbeit des Kindes im einzelnen stattfinden, werden der exakten Analyse zugänglich gemacht; ein großer Teil der kindlichen Geistesarbeit, der bisher dem zufälligen Gelingen, dem Instinkt des Kindes überlassen wurde, kann auf die psychologisch zweckmäßigsten Wege geleitet werden. Alles das sind Aufgaben, die von der älteren Didaktik kaum geahnt wurden. Die zukünftige Didaktik wird um einen neuen Teil der „Methodik“ bereichert werden, denn neben die Methoden des Unterrichtenden treten die Methoden der geistigen Arbeit des Schulkindes. Viele von den Untersuchungen, die sich gegenwärtig mit der Analyse des kindlichen Geisteslebens beschäftigen, sind noch nicht über die vier Wände des psychologischen Laboratoriums hinausgedrungen. Auch der Gegenstand der vorliegenden Abhandlungen ist experimentell-pädagogischen Untersuchungen entnommen, die keineswegs in allen Punkten zum Abschluß gelangt sind. Damit möge man den hypothetischen Charakter mancher Folgerungen für die Praxis der Schule erklären. Der Leser wird aber finden, daß überall das sichere Ergebnis der bisherigen Forschung von der bloßen Vermutung geschieden ist.

Die Fragen, die ich im folgenden behandle, betreffen einerseits die Technik und Ökonomie des (wörtlichen) Auswendiglernens, sodann die Gedächtnisökonomie des Schulkindes überhaupt, die tiefgreifenden individuellen Unterschiede der Gedächtnisanlage, endlich eine Anzahl

interessanter Versuchsergebnisse, die bei den Gedächtnis-Experimenten als Nebenerfolge erlangt wurden.

In der herkömmlichen Didaktik erfahren wir viel von Lehrmethoden, von Lernmethoden wissen die meisten didaktischen Handbücher nichts zu sagen. Und doch ist es bei der immer größeren Zunahme der Gedächtnisstoffe, welche unsere Lehrpläne, den wachsenden Anforderungen des praktischen Lebens nachgebend, dem Schulkinde zumuten, von größter Wichtigkeit, zu fragen, ob wir den Schulbetrieb nicht auch nach der Seite vervollkommnen können, daß wir die aneignende Geistesarbeit des Kindes auf Grund unsrer vertieften Erkenntnis der Bedingungen geistiger Arbeit methodisch durchbilden, um sie ökonomischer zu machen. Wenn wir zunächst nur die Ökonomie und Technik des Lernens ins Auge fassen, so verstehen wir darunter eine Lernmethode, welche ihren jeweiligen Zweck, das dauernde oder vorübergehende Behalten, mit möglichst geringem Zeit- und Kraft-(Arbeits-)aufwand erreicht. Versuchen wir das Problem, um das es sich dabei handelt, zuerst etwas genauer zu erläutern.

Das Schulkind wird sehr bald vor eine Fülle geistiger Aufgaben gestellt, insbesondere wird ihm eine Gedächtnisarbeit zugemutet, für die es eine äußerst geringe, anfangs vielleicht gar keine Erfahrung mitbringt. Nun kann geistige Arbeit auf sehr verschiedene Art und Weise geleistet werden, mit psychologisch höchst unzweckmäßigen, Zeit und Kraft verschwendenden Methoden, oder mit derjenigen Bildung der Assoziationen, welche die geistigen Kräfte auf das vorteilhafteste ausnützt. Ich kann z. B. ein Gedicht auswendig lernen mit mühsamer Überwindung des Anpassungsstadiums der Aufmerksamkeit an den grade vorliegenden Stoff, oder mit rascher Herbeiführung des Maximums der Konzentration; mit einem großen Aufwand an „mechanischen“ und überflüssigen Wiederholungen, oder mit Beschränkung der Wiederholungen auf das Notwendigste und tunlichster Ausnützung jeder einzelnen Wiederholung für die Aneignung; mit mehr oder weniger ausgiebiger Benutzung des Rhythmus; mit mehr oder weniger Unterstützung des Gedächtnisses durch den Sinn des Gelernten; mit lautem, halblautem, leisem oder unterdrücktem Sprechen; mit großer Geschwindigkeit des Hersagens oder mit langsamer, betonter sprachlicher Einprägung; mit Zerlegung des ganzen Gedichtes in einzelne Stücke, deren jedes als Ganzes erlernt wird (sogen. fraktionierende Methode), oder so, daß bei jedem Durchlesen (Hersagen) das ganze Gedicht von Anfang bis zu Ende gelernt wird (sogen. G-Methode); ferner in einer einzigen, ununterbrochenen „Sitzung“, oder so, daß

ich einen größeren Gedächtnisstoff mit eingeschobenen Pausen erlerne, also mit Verteilung der Arbeit über einen größeren Zeitraum; endlich mit einem rein successiven Lernen oder mit teils successiver, teils simultaner und zurückgreifender Bildung der Wort- und Sinn-Assoziationen. Welche von diesen hier angedeuteten Lernweisen führt am schnellsten und leichtesten zum Ziel, der momentanen, fehlerfreien Reproduktion, welche ermöglicht das treuste dauernde Behalten? Ich versuche nun, dem Leser zuerst einen Einblick in die Experimente zu geben, auf Grund deren man in jüngster Zeit die Bedingungen des Lernens festgestellt hat, darauf werde ich ihre wichtigsten Resultate erörtern, um sodann deren Bedeutung für die Schulpraxis wenigstens anzudeuten.

Die ganze Lehre von den Bedingungen und Methoden des Lernens ist ausgegangen von der experimentellen Untersuchung des Gedächtnisses. Diese geht darauf aus, Gedächtnisleistungen messend zu bestimmen, um dadurch einen sicheren Einblick in die (günstigen oder ungünstigen) Bedingungen der Gedächtnistätigkeit zu erlangen. Es sind dabei hauptsächlich zwei Ausgangspunkte zu nennen, von denen immer wieder die Gedächtnisarbeit in Angriff genommen wird; einmal untersucht man das Lernen im engeren Sinne des „wörtlichen“ Auswendiglernens, psychologisch gesprochen: die Bildung dauernder Assoziationen zwischen Vorstellungen, insbes. Wortvorstellungen, und es wird insbesondre die Wirkung der Assoziationen auf das „Behalten“ festgestellt, d. h. es wird der Effekt des Lernens geprüft und von Fall zu Fall messend festgestellt. Nur durch diese Messung ermöglichen wir uns ein genaues Vergleichen der Wirkung verschiedener Lernbedingungen; denn so lange wir darauf angewiesen sind, die Wirkung des Lernens bei der erstmaligen Reproduktion oder die Treue des Behaltens nur mit einem unbestimmten „mehr oder weniger gut“ zu beschreiben, ist kein exaktes Vergleichen verschiedener Lernbedingungen möglich. Die Messung des Gedächtniseffektes auf Grund des Lernens ist nun sehr einfach. Die momentane Wirkung des Lernens bei der erstmaligen Reproduktion des Gelernten messen wir durch die Fehler bei der Wiedergabe (Reproduktion) des soeben erlernten Stoffes, den Arbeitsaufwand des lernenden Individuums durch die genau kontrollierte Lernzeit, die Zahl der aufgewendeten Wiederholungen (die im Experiment nach genau bestimmten Vorschriften ausgeführt werden), endlich durch Kontrolle seiner Ermüdung nach beendigtem Lernen. Als Maß des Behaltens (der Treue und Dauerhaftigkeit des Gedächtnisses) gelten einerseits die Fehler bei der

Reproduktion des Erlernten nach bestimmter Zwischenzeit, zwischen erstem Erlernen und späterer Wiedergabe, und die zwischen dem erstmaligen Erlernen und der Reproduktion verflossene Zwischenzeit selbst; sodann, wenn (in den meisten Fällen) eine fehlerlose Reproduktion nicht möglich ist, die Ersparnis an Wiederholungen beim Wiedererlernen. Hat z. B. der Lernende zum erstmaligen Einprägen einer Gedichtstrophe 10 Wiederholungen gebraucht, und er konnte sie nach 24 Stunden mit 2 Wiederholungen wiedererlernen, so ist seine Ersparnis an Wiederholungen nach 24 Stunden gleich 8 W. oder 80% des erstmaligen Arbeitsaufwandes. Andre Maßmethoden werden wir im folgenden erörtern.

Neben der Reproduktion auf Grund des Lernens, oder psychologisch ausgedrückt, auf Grund der Bildung bestimmter Assoziationen, hat man auch die Reproduktion solcher Vorstellungen, die nicht an bestimmte frühere Assoziationen anknüpfen, den sogenannten freien Verlauf der Vorstellungen der experimentellen Untersuchung zugänglich gemacht. Während diese Reproduktion des freien Vorstellungsverlaufs namentlich untersucht wurde von Galton, Wundt und Schülern Wundts, haben wir Ebbinghaus die erste Ausbildung derjenigen Methoden zu verdanken, mit denen die eigentliche Gedächtnisarbeit, das Lernen, experimentell behandelt wird. Trotz mancher Verbesserungen, die namentlich von G. E. Müller und seiner Schule an den Ebbinghausschen Methoden angebracht wurden, sind die Gedächtnismessungen bis heute im Prinzip die gleichen geblieben, und ebenso hat Ebbinghaus schon die grundlegenden Resultate der experimentellen Gedächtnispsychologie gewonnen,*)

Man kann sich die Ebbinghausschen Methoden zur Untersuchung des Gedächtnisses durch folgende Überlegungen klar machen. Wenn irgend eine Gedächtnisleistung, z. B. das Auswendiglernen eines einfachen Memorierstoffes experimentell untersucht werden soll, so haben wir vor allem zwei Bedingungen zu erfüllen. Einerseits müssen

*) Vgl. zu diesen Ausführungen: Ebbinghaus, Über das Gedächtnis. Leipzig, 1885. G. E. Müller u. Schumann, Experimentelle Beitrage zur Untersuchung des Gedächtnisses, Zeitschrift f. Psychologie und Physiologie d. Sinnesorgane, Bd. VI, Heft 2 ff. 1893. G. E. Müller u. Pilzecker, Experimentelle Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis, dieselbe Zeitschrift, Ergänzungsband I, 1900. L. Steffens, Beiträge zur Lehre vom ökonomischen Lernen, dieselbe Zeitschrift, Bd. XXII, 1900. Ch. Pentscheff, Zur Ökonomie und Technik des Auswendiglernens, Archiv für die gesamte Psychologie, Leipzig, Engelmann, Bd. I, Heft 2. Ferner einige Artikel des Verf. in der Schweiz. Lehrer-Zeitg., 1901, Nr. 42 ff.

die äußeren und inneren Bedingungen der Lerntätigkeit möglichst von Fall zu Fall die gleichen bleiben und in der Herrschaft des Experimentators stehen; zugleich müssen sie so gewählt werden, daß sie einer quantitativen Bestimmung zugänglich sind; sodann muß der zu erlernende Stoff von Fall zu Fall möglichst die gleichen Schwierigkeiten für das Erlernen darbieten. Ein einfaches Beispiel möge das erläutern. Wenn wir feststellen sollen, welchen relativen Einfluß auf das Erlernen und Behalten eines Gedichtes teils die Anzahl der aufgewendeten Wiederholungen, teils im Vergleich dazu die Spannung der Aufmerksamkeit hat, insbesondre, in welchem Maße vermehrte Konzentration den Aufwand an Wiederholungen zu e r s e t z e n vermag, so ist es nötig, daß wir das Erlernen in mindestens zwei Fällen vergleichen; in dem ersten häufen wir etwa die Wiederholungen und achten nicht besonders auf die Intensität der Konzentration, in dem zweiten suchen wir die Wiederholungen tunlichst zu beschränken und strengen uns an, den Ausfall an Wiederholungen durch vermehrte Konzentration zu ersetzen. (Später werden wir sehen, daß in beiden Fällen der Gedächtniseffekt ein ganz verschiedener ist!) Wenn wir nun darüber klar werden wollen, welchen Anteil an der resultierenden Gedächtnisleistung die Aufmerksamkeit, welchen die Wiederholungszahl hat, so ist es unbedingt erforderlich, daß alle andern inneren und äußeren Bedingungen des Erlernens, außer diesen beiden vom Experimentator veränderten gleichgeblieben sind. Denn nur dann können wir sagen, daß z. B. ein besseres Behalten bei gehäufter Wiederholungszahl wirklich bloß als eine Wirkung dieser e i n e n veränderten Lernbedingung anzusehen ist. Deshalb muß vor allem die zu erlernende Gedichtstrophe in beiden Fällen die gleichen Schwierigkeiten geboten haben; wenn wir diese Bedingung nicht verwirklichen, ist überhaupt keine Bestimmung der Wirkung der im Experiment veränderten Lernbedingungen möglich. Wir bedürfen also vor allem zu vergleichenden Gedächtnisversuchen eines von Fall zu Fall gleich schwierigen Stoffes. Ebenso aber müssen alle i n n e r e n Bedingungen unter denen unsre Versuchsperson (in Zukunft immer mit V. P. bezeichnet) arbeitet, in beiden Fällen die gleichen geblieben sein. Wir werden deshalb die körperliche und geistige Frische, die psychophysische Disposition der V. P., ihre Aufgelegtheit zum Lernen, ihre Gefühlslage, ihr Interesse am Stoff von Fall zu Fall konstant halten müssen, und wo dies nicht gelingt, notieren wir die Abweichungen im Versuchsprotokoll und versuchen sie später bei der Berechnung zur Deutung der abweichenden Resultate zu verwerten. Alle zer-

streuenden Einflüsse suchen wir natürlich durch die Art der Veranstaltung der Versuche fernzuhalten. Wir führen deshalb die Versuche immer zur gleichen Tageszeit aus, in der Ruhe des Laboratoriums, nur Experimentator und V. P. sind anwesend. Vor allem aber müssen wir dafür Sorge tragen, daß das Maß von Übung oder Fertigkeit im Lernen des gewählten Stoffes in den zu vergleichenden Fällen das gleiche ist, deshalb pflegt man den vergleichenden Versuchen erst Vorübungen vorauszuschicken, in welchen die V. P. so lange geübt wird, bis ihre Wiederholungszahlen konstant geworden sind, woraus wir schließen, daß sie maximale Übung erlangt hat. Nur dann, wenn auf diese Weise konstante Versuchsbedingungen hergestellt sind, lassen sich vergleichende Versuche ausführen, in denen die Wirkung der vom Experimentator jeweils veränderten Lernbedingungen auf die resultierende Gedächtnisleistung messend bestimmt werden kann.

Die meisten dieser Anforderungen vermag nun der Psychologe auf Grund einer langjährigen experimentellen Erfahrung wenigstens mit großer Annäherung an einen normalen Verlauf des Experiments zu verwirklichen. Wir stellen deshalb solche Versuche im psychologischen Laboratorium an, das Versuchszimmer ist während der Lerntätigkeit für niemanden zugänglich als für den Experimentator und die V. P., die sich bei den Vorübungen aneinander gewöhnt haben.

Die Tageszeit der Versuche bleibt immer die gleiche, die Konstanz der Aufmerksamkeit wird teils durch die vollkommene Gewöhnung der V. P. an die Versuchsumstände erreicht, namentlich aber dadurch, daß wir die Lernbedingen möglichst schwierig machen. Wenn wir unter schwierigen Umständen lernen lassen, z. B. dadurch, daß die zu lesenden Worte oder Silben nur sehr kurz dem Auge dargeboten werden und dann wieder verschwinden, so steht die V. P. vor der Wahl, entweder ihre Aufmerksamkeit gleichmäßig von Fall zu Fall zu höchster Leistung anzuspannen, oder den Versuch überhaupt nicht ausführen zu können. Freilich steht das geistige Leben des Menschen unter einem so außerordentlich verwickelten Komplex wechselnder Bedingungen, daß wir auch dann nicht hoffen können, bei gleichen Versuchsbedingungen immer genau die gleichen Ergebnisse zu erlangen. Lassen wir z. B. unter allen den genannten Vorsichtsmaßregeln an zwei Tagen je zwei Gedichtstrophen erlernen und sind diese noch so sorgfältig auf gleiche Schwierigkeit hin ausgewählt, so werden wir doch nur in seltenen Fällen die gleiche Lernzeit und die gleiche Wiederholungszahl bei derselben V. P. erlangen, die bis zum Auswendighersagen erforderlich ist.

Diesen Mangel beseitigen wir durch die Aufstellung von Durchschnittszahlen. Wir lassen jeden Versuch an einer größeren Zahl von Tagen ausführen, und verwerten die arithmetischen Mittel der abweichenden Versuchszahlen, oder irgend einen anderen der üblichen Mittelwerte. Es ist nun wohl zu beachten, daß eine solche Durchschnittszahl nur dann eine Berechtigung hat, wenn die einzelnen Fälle, aus denen sie gewonnen wird, „demselben System von Ursachen entsprungen sind“ (Ebbinghaus), aber eben diese Gleichheit der mitwirkenden Ursachen stellen wir ja in unserem Experimente her!

Die Forderung, daß die inneren Bedingungen, unter denen die V. P. lernt, die gleichen sind, ist nun leichter zu erfüllen, als die Auffindung eines immer gleich schwierigen Stoffes für das Lernen. Wer nicht einmal versucht hat, die Unterschiede in der Schwierigkeit selbst der alltäglichsten Lernstoffe des Schullebens sich klar zu machen, der wird sich kaum eine Vorstellung machen können, wie mühselig die Erfüllung dieser Forderung ist. Vergleichen wir zwei Gedichtstrophen desselben Gedichtes miteinander, so werden wir stets Unterschiede im Satzbau, in der Wahl der Worte, in der Gleichmäßigkeit, mit der sich der logische Zusammenhang über die ganze Strophe verteilt u. dergl. m. finden — Unterschiede, die jede Strophe für die gedächtnismäßige Aneignung als verschieden schwierig erscheinen lassen. Noch mehr tritt diese Ungleichheit in der Lernschwierigkeit naturgemäß in den viel weniger symmetrisch gebauten Prosastücken hervor. Wir müßten also streng genommen, die Gedächtnisexperimente an einem idealen Lernstoff ausführen, der von allen den genannten Ungleichheiten frei ist.

Der Stoff, den wir zu Gedächtnisversuchen verwenden, muß aber noch eine andere Bedingung erfüllen, er muß in großer Masse vorhanden sein, denn die meisten Gedächtnisexperimente erstrecken sich über Wochen und Monate, und verlangen für jeden Tag einen neuen, immer wieder gleichen Lernstoff. Der experimentelle Lernstoff muß endlich bestimmte Anhaltspunkte bieten, nach denen die Fehler bei der Reproduktion auf Grund eines bestimmten Prinzipes zahlenmäßig bestimmt werden können. Auch das ist bei Gedichten, Prosastücken, Vokabeln, kurz den meisten Schulstoffen nicht ohne jede Willkür zu erreichen.

Solche Überlegungen waren es, die die Psychologen bestimmten, anfangs alle Gedächtnisversuche an einem künstlich geschaffenen Lernstoff auszuführen, der nach ganz bestimmten Regeln gebildet wird.

Wir wollen dabei wieder bestimmt unterscheiden zwischen Lern-

stoffen, die reine Kunstprodukte sind, und solchen, die sich aus der künstlichen Umgestaltung sinnvoller Materialien des Schulbetriebes ergeben. Als Stoff der ersteren Art empfehlen sich schon einigermaßen Reihen von Zahlen oder Buchstaben, oder einfache Aneinanderreihungen gleich langer, unter sich nicht zusammenhängender Worte. Doch auch diesen haften mancherlei Mängel an. Deshalb nahm Ebbinghaus seine Zuflucht zu sinnlosen Silben, die nach dem Prinzip gebildet sind, daß jede Silbe mit einem Konsonanten anfängt und endigt, zwischen welchen ein Vokal oder Doppellaut (auch Umlaute werden verwendet) steht, und bei deren Bildung jeder Anklang an bekannte Worte der Umgangssprache oder einer Fremdsprache vermieden wird. Als Beispiel solcher Silbenreihen, die nun im Experiment auswendig gelernt werden, mag dienen: zef, deik, nat, kun, röp, gan u. s. w. Ein solches Material scheint nun ideale Bedingungen für Gedächtnisversuche darzubieten, indem eine gleich lange, sinnlose Silbenreihe (im Experiment werden meist Reihen von 12 Silben verwendet), vermutlich immer gleich schwierig zu erlernen ist, ebenso läßt sich jeder bei der Reproduktion begangene Fehler wegen des gleichmäßigen Baues der Silben leicht in Zahlen ausdrücken. Die Silben sind zunächst alle gleich lang, sie können so gewählt werden, daß sich die Schwierigkeiten der Aussprache gleich über die einzelnen Reihen verteilen, Gleichklänge irgend welcher Art, die das Behalten ungleichmäßig unterstützen würden, können vermieden werden. Die Silben haben keinen inneren Zusammenhang, sie werden also vermutlich die Aufmerksamkeit, das Gefühl, das Interesse nicht (wie die Strophen eines Gedichtes) ungleich stark von Fall zu Fall in Anspruch nehmen. Trotzdem haften auch diesem Material gewisse Mängel an. Die geschäftige Phantasie der V. P. deutet nach allen möglichen Anhaltspunkten gelegentlich doch Sinn und Zusammenhang in die Silben hinein, und eine Reihe, bei der das in ausgiebigerem Maße gelingt, wird natürlich schneller erlernt. Auch aus mancherlei nicht leicht zu erörternden Ursachen ist eine so konstruierte Silbenreihe bisweilen leichter oder schwieriger. Aber wir können beobachten, daß regelmäßig im Laufe der Versuche alle solche sekundären Hilfsmittel für das Behalten wie die Bildung sinnvoller Zusammenhänge allmählich zurücktreten und alle V. P. mechanisch lernen. Freilich bleibt die beschränkte Bedeutung dieses Materials bestehen, wir untersuchen mit demselben immer nur das mechanische, nicht durch den Sinn unterstützte Lernen. Es ist aber schon wichtig, auch für einen solchen vereinfachten Fall des Lernens die fundamentalen Gedächtnis-

gesetze festzustellen. Sodann werden wir sehen, daß neuerdings die Ausdehnung der Gedächtnisversuche auf sinnvolles Material sich in immer weiterem Umfang als möglich erwiesen hat.

Mit den sinnlosen Silben verfuhr Ebbinghaus nun so, daß er jede Silbenreihe durch wiederholtes lautes Durchlesen (der ganzen, nicht in Teile zerlegten Reihe) solange unter verschiedenen Bedingungen einprägte, bis sie ohne Stocken in einem bestimmten Tempo mit dem Bewußtsein der Fehlerlosigkeit auswendig hergesagt werden konnte. Die Resultate, die er dabei erlangte, werden wir später zu erörtern haben. Die Erfahrungen, die Ebbinghaus selbst bei seinen Versuchen machte, veranlaßten G. E. Müller das Ebbinghaussche Versuchsverfahren in mannigfaltiger Weise zu verbessern. Er stellte verschärfte Regeln für den Bau der Silben auf, vor allem aber glaubte er noch gleichmäßigere Lernbedingungen zu erzielen, indem er durch eine sinnreiche Einrichtung rein successives Lernen zu erzwingen suchte. Dies ließ sich dadurch erreichen, daß die Silben auf Papierstreifen in gleichen Abständen untereinander geschrieben wurden, mit den Papierstreifen wurde eine Trommel bespannt, die durch ein sehr gleichmäßig gehendes Uhrwerk in Rotation versetzt wird. Vor der Trommel stand ein Schirm, der in Augenhöhe der V. P. mit einem Ausschnitt versehen ist, durch welchen gerade immer nur eine Silbe gelesen werden kann. Indem nun die Trommel langsam hinter dem Schirm rotiert, tauchen die einzelnen Silben succesiv hinter dem Spalt auf, und die V. P. wird dadurch verhindert, mehrere Silben zugleich ins Auge zu fassen und „simultan" einzuprägen. Diese Vorsichtsmaßregel ist natürlich nicht gleichgültig. Wenn wir von einem vor uns liegenden Blatt Papier ablesend lernen, so lernen wir niemals rein succesiv, oder beständig fortschreitend, das Auge schweift über einen größeren Teil des Textes, der Blick eilt auch wohl dem Sprechen voraus, oder greift auf früher Gelesenes zurück, wodurch Ungleichmäßigkeiten im Verhalten des Lernenden entstehen.

Fügen wir noch hinzu, daß nun durch das beschriebene Versuchsverfahren leicht eine Messung der Gedächtnisleistung erreicht werden kann. Als Maß der Lerntätigkeit selbst gilt teils die Lernzeit, teils die Anzahl aufgewendeter Wiederholungen bis zum einmaligen fehlerlosen Aufsagen, teils die Ermüdung der V. P. nach beendetem Versuch. Als Maße des Behaltens dienen teils die Fehler der Reproduktion einschließlich der bis zur Reproduktion verflossene Zeit, teils die Ersparnis an Wiederholungen beim Wiedererlernen, teils die Fähigkeit bei Nennung einzelner Silben

der früher erlernten Reihe die folgenden richtig zu bezeichnen. Jene Methode nennen wir die Ersparnis-, diese die Treffermethode. Jede von diesen Methoden hat eine etwas andere Bedeutung. Mit der Ersparnismethode können wir auch dann noch Spuren der Nachwirkung des Lernens im Gedächtnis nachweisen, wenn eine freie Reproduktion des Erlernten absolut nicht mehr gelingt. Eine Reihe von 12 bis 14 sinnlosen Silben ist z. B. nach 24 Stunden meist schon so weit vergessen, daß die wenigsten Personen sie fehlerlos frei wieder aufsagen können. Lassen wir sie aber wieder erlernen, so ist die Ersparnis an Wiederholungen in den meisten Fällen eine sehr bedeutende, oft 80 bis 90 %. So verhilft uns diese Methode dazu, nach Wochen und Monaten noch die Nachwirkung früheren Erlernens nachzuweisen, auch wenn eine freie Reproduktion des Gelernten nicht mehr möglich ist. Andere Zwecke verfolgt die Treffermethode. Wenn wir 24 Stunden nach dem Erlernen die erste, dritte, fünfte u. s. w. Silbe der früheren Reihe der V. P., nennen, damit sie die geradzahligen Nummern reproduziert, so prüfen wir offenbar nicht, ob die Reihe als Ganzes noch im Gedächtnis haftet, wohl aber lernen wir auf diese Weise die Festigkeit der Assoziation von Silbe zu Silbe kennen. Ferner gibt uns die Treffermethode ein Mittel, die Verteilung der Konzentration der Aufmerksamkeit über die Silbenreihe während des Erlernens selbst festzustellen. Lassen wir etwa nach den ersten 5 Lesungen das Trefferverfahren eintreten, so wird sich verraten, welche Silben schon eingeprägt sind, welche noch nicht. Hierbei findet man fast regelmäßig, daß Anfang und Ende der Reihe schon richtig genannt werden, während die Mitte noch nicht eingeprägt ist. Man kann daraus (wie wir später noch genauer sehen werden) schließen, daß am Anfang und Ende des Lernens die Aufmerksamkeit ihre größte Konzentration besitzt, in der Mitte der Reihe aber regelmäßig nachläßt.

Die bisher beschriebenen Versuchsmethoden erleiden nun natürlich beträchtliche Abänderungen, wenn sinnvolle Stoffe erlernt werden. Darauf werde ich in den späteren Ausführungen zurückkommen und gehe nun auf die Resultate solcher Versuche ein.

Es liegt im Wesen des Experiments begründet, daß es mit den elementarsten Verhältnissen zu beginnen pflegt. In ihrer Lösung wird der Boden für die Behandlung komplizirterer Fragen gewonnen; wir beginnen aber auch deshalb mit einfachsten Fällen, weil wir zunächst den Anteil einzelner Partialursachen des verwickelten Ursachenkomplexes geistiger Arbeit zu messen suchen müssen, endlich weil wir nur bei einfachen Vorgängen die in sie eingehenden Ursachen

vollständig übersehen. Selbst wenn wir so verfahren, mischt sich in jede Reihe von Versuchen ein schwierig zu beherrschendes Element ein, es ist die individuelle Verschiedenheit unserer Versuchspersonen. Die frühere Psychologie schied solche individuelle Unterschiede gewöhnlich einfach aus, behandelte sie als eine bestimmte Art von Abweichungen vom Durchschnitt oder gar als „Fehler.“ Gegenwärtig sind uns gerade diese individuellen Unterschiede der V. P. das Interessante am psychologischen Experiment! Wir haben da unter Umständen Gelegenheit, Differenzen in den individuellen Anlagen auf ihre elementaren psychophysischen Grundbedingungen zurückzuführen und kommen somit dem Problem des Ursprungs der menschlichen Individualität näher. Bisweilen lassen sich die genannten Unterschiede auf gewisse ständig wiederkehrende „Typen“ bringen, und wenn wir solche geistige Typen gewonnen haben, kann dadurch wieder die Deutung der allgemeingültigen Ergebnisse des Versuchs erläutert werden.

Die Aufstellung solcher typischer Unterschiede ist auch für die pädagogische Praxis von großem Interesse, sie gewährt erst bestimmte Anhaltspunkte für die Charakteristik und Behandlung des Schülers. Hiermit möge man es erklären, daß ich als erstes Ergebnis der Gedächtnis-Experimente die individuellen Unterschiede behandle, die wir bei Erwachsenen und Kindern in ihrer Gedächtnisarbeit konstatieren können. In der Analyse derselben bis auf die elementaren Grundeigenschaften des Intellekts werden wir zugleich die Basis für alle weiteren Erörterungen gewinnen.

1. Gedächtnistypen und Lerntypen.

Wer nur an einer geringen Zahl von Personen annähernd gleichen Alters Gedächtnisversuche ausgeführt hat, muß auf die großen Unterschiede der individuellen Gedächtnisleistung aufmerksam werden. Die Treue des Behaltens, die Zeitdauer, nach welcher noch eine Spur des früheren Lernens nachweisbar ist, die Schnelligkeit, mit der das Vergessen eintritt, die Schnelligkeit des Erlernens selbst u. a. m. — das alles differiert bei verschiedenen Individuen in sehr weiten Grenzen. In der Hauptsache aber sind es zwei fundamentale Unterschiede, die als die praktisch wichtigsten erscheinen, die verschiedene Schnelligkeit des Lernens, und die Unterschiede in der Treue und Dauer des Behaltens. Vielleicht liegt die Ursache für das letztere in dem ersteren; gehen wir daher von dem Unterschiede in der Lerngeschwindigkeit verschiedener Personen aus! Er ist ein vollkommen durchgreifender, und bestimmt völlig verschieden arbeitende Gedächtnistypen. Der schnell lernende Mensch zeichnet

sich nicht nur dadurch aus, daß er schneller zum Ziele, dem fehlerlosen Hersagen kommt, sondern die ganze Art seines Lernens und der Effekt des Lernens im Behalten, ebenso die Art des Widererlernens, die Spannung und Anpassung seiner Aufmerksamkeit, der Verlauf seines gradeweise eintretenden Vergessens, ist ein andrer als beim langsam Lernenden; kurz der schnell und der langsam Lernende bieten jeder einen eigentümlichen Gedächtnistypus dar, der sich im Experiment nach allen wesentlichen Eigenschaften bestimmen läßt.

Wenn man Gedächtnisversuche mit den erwähnten Silbenreihen ausführt, so verrät sich der schnell Lernende zunächst natürlich dadurch, daß er in beträchtlich kürzerer Zeit und mit weniger Wiederholungen der Forderung des Versuchs, einmal fehlerlos reproduzieren zu können, genügt. Diese Erscheinung sei zunächst mit einigen Zahlen erläutert, damit wir den Grad dieses Unterschieds kennen lernen. Eine langsam lernende V. P. (ich will sie als Herr Z. bezeichnen), gebrauchte bei meinen Gedächtnisversuchen bei der ersten Silbenreihe (von 12 Silben) 56 Wiederholungen, ein nahezu gleichaltriger schnell Lernender (Herr Pe.) im gleichen Falle nur 18! Nach vierwöchentlicher Übung gebrauchte Herr Z. zu einer Reihe 25 Wiederholungen, Herr Pe. zu derselben Reihe 6. Einige andere Beispiele. Herr F. (schneller Typus) lernte anfangs mit 26, nach 36 Übungstagen mit 8 Wiederholungen eine Reihe von 12 Silben; Herr Dr. W. (der allerdings einige Jahre älter ist) lernt dieselben Reihen anfangs mit 30 nach 36 Übungstagen mit 12 Wiederholungen. Bei Kindern zeigen sich diese Typen nicht minder deutlich, und sie bleiben sich wider Erwarten auch bei den verschiedenen Lernstoffen gleich. Ob man sinnvolle oder sinnlose Materialien lernen läßt, das kann die Typen wohl einander annähern — weil Interesse und spezielle Begabung für einen Stoff eine gewisse Rolle beim Lernen spielen — verwischt werden sie dadurch nicht. Wer sinnlose Silben typisch langsam lernt, verhält sich ebenso bei Gedichten, Prosastücken, Vokabeln, Jahreszahlen u. s. w. G. E. Müller macht allerdings geltend, daß er bei Gedichten seine Aufmerksamkeit viel schneller konzentrieren könne, als bei sinnlosen Silben, während es sich bei andern Personen umgekehrt verhält, aber das sind nur relative Unterschiede, durch die der Lerntypus nicht verdeckt wird. Wir werden sehen, daß nur eine Ursache nahezu alle Lernunterschiede zu verdecken geeignet ist, das ist die jahrelang fortgesetzte Übung, diese wirkt auf alle geistigen Leistungen nivellierend ein, sie vermag nahezu alle Unterschiede der angeborenen Begabung im Bereiche des Gedächtnisses zu verdecken.

Um noch einige Zahlen von Kindern anzuführen, können wir erwähnen, daß, Hedwig B. (13 Jahre alt) eine Gedichtstrophe in 8 Wiederholungen lernt (durchschnittlich), Hermann M. (ebenso alt), die gleiche Strophe in 12 Wiederholungen. Natürlich ist auch die Lernzeit bei dem schnellen Typus bedeutend kürzer als bei dem Langsamen. Sogleich bei diesen Prüfungen der Wiederholungszahlen und ihrer Wirkung auf das erstmalige Reproduzieren bemerkt man eine andre Eigenschaft des schell Lernenden, es tritt nämlich bei ihm außerordentlich schnell das Vergessen ein. Es kam bei unsern Versuchen vor, daß Herr Pe. zwei Minuten nach dem Erlernen der Silbenreihe diese nicht mehr reproduzieren konnte, er verlangte daher, wie meist die schnell Lernenden, sofort, nachdem das „Gefühl der Sicherheit“ bei ihm eingetreten war, die Reihe hersagen zu dürfen. Der typisch schnell Lernende ist daher auch meist der schnell Vergessende. Auch die Art seines Hersagens bei der Reproduktion verrät den schnellen Eintritt des Vergessens, die Reproduktion erfolgt unruhig, in rascherem Tempo als das Lernen selbst. Man sieht daraus, daß der schnell Lernende in dem Erfolg des einmaligen fehlerlosen Auswendigsagens keinerlei Garantie für dauerndes Behalten erlangt hat, worin für manche Kinder eine große Gefahr liegen mag. Die ganze Art seines Memorierens geht bei dem typisch raschen Lerner darauf aus, ein mehr vorübergehendes Behalten als ein dauerndes zu erzielen. Sein Auswendig-hersagen gleicht mehr jenem unmittelbaren Behalten, das die Nachwirkung soeben gehörter oder gesehener Eiudrücke benutzt, um mittels dieser die Reproduktion auszuführen. Dieses unmittelbare Behalten auf Grund der Nachwirkung noch nicht verklungener Eindrücke ist aber ein ganz besonderes Bewußtseinsphänomen, das wir von dem dauernden Behalten, oder der eigentlichen Reproduktion wohl unterscheiden müssen. Man kann sich leicht durch einen beliebigen Versuch mit dieser Art des Behaltens bekannt machen. Wenn wir uns von einer andern Person sechs bis acht Buchstaben oder Worte schnell nacheinander vorsprechen lassen, und versuchen diese sogleich aufzuschreiben, so hören wir noch die Klangfarbe ihrer Stimme und das Tempo und die Betonung, mit der sie uns vorgesprochen hat, die Wahrnehmung selbst ist gewissermaßen noch nicht verklungen und auf ihre unmittelbare psychophysische Nachwirkung stützt sich unsere sofortige Wiedergabe der vorgesprochenen Worte. Das ist offenbar ein ganz andres Gedächtnisphänomen, als wenn wir die unmittelbare Nachwirkung der Worte erst völlig verschwinden lassen, und uns inzwischen mit andern

Dingen beschäftigt haben und nun erst nach einiger Zeit ein neues, rein innerlich veranlaßtes Wiederaufleben oder Reproduzieren vorgesprochener Worte versuchen. Das erstere nenne ich das primäre Gedächtnis oder das unmittelbare Behalten, das letztere das Gedächtnis im engeren Sinne oder das dauernde Behalten, und mit Rücksicht auf die Wiedergabe der Eindrücke kann man das erste die unmittelbare Wiedergabe von Sinneseindrücken nennen, das letztere die eigentliche Reproduktion.

Das Behalten des schnell lernenden Menschen gleicht nun immer jenen bloß unmittelbaren Behalten, welches nur möglich ist, so lange die direkte Nachwirkung der sinnlichen Eindrücke des Erlernten andauert, — mit dieser ist es verschwunden. Wir sehen daher auch, daß der Schnellernende alle denkbaren Anhaltspunkte in seinem früheren Sprechen bei der Wiedergabe des Erlernten benutzt, den Tonfall, den Rhythmus des Lernens, die akustischen Klangbilder der Worte in der ursprünglichen Klangfarbe (seltener ihren Anblick) und dergl. mehr.*) Ganz anders verhält sich der langsam Lernende. Er gebraucht längere Lernzeit, verwendet mehr Widerholungen, nach beendigtem Lernen spricht er nicht sogleich, nicht selten äußert er den Wunsch, das Erlernte einige Augenblicke „sich befestigen zu lassen". Er reproduziert mit großer Sicherheit, in einem meist langsameren Tempo als dem des Lernens, einige Minuten nachher vermag er noch mit derselben Sicherheit zu reproduzieren, wie beim ersten Hersagen.

Beide Lerntypen sind nun aber noch durch zahlreiche andere Eigenschaften ausgezeichnet. Der schnell Lernende und Vergessende ist beim Hersagen nicht imstande eine fehlende Silbe durch längeres Besinnen nachträglich zu finden, jeder Versuch dieser Art ist bei ihm mit dem Bewußtsein der völligen Vergeblichkeit verbunden. Der langsam Lernende findet fehlende Silben oft nach einem Besinnen von einer Minute Dauer und darüber mit Bestimmtheit wieder. Der schnelle Typus merkt sich besonders genau die erste Silbe (das erste Wort), entfällt ihm dieses, so ist ihm meist die ganze Reihe entfallen, der Langsame kann mitten in der Reihe anfangen und sie vorwärts und rückwärts rekonstruieren. Auch die Art des Erlernens ist bei beiden verschieden. Der Langsame bleibt recht lange beim eigentlichen Durchlesen, der Schnelle versucht sehr bald „aufzusagen", er blickt nur noch in die Silben hinein, um seine beständigen Reproduktionsversuche,

*) Es ist ein Fehler der bisherigen Gedächtnisversuche, daß man diesen Einfluß des unmittelbaren Behaltens nicht genug berücksichtigt hat.

die den gelesenen Silben vorauseilen, zu kontrollieren. Die Aufmerksamkeit des schnell Lernenden ist meist leichter ablenkbar, alle möglichen Kleinigkeiten stören ihn, die der Langsame gar nicht bemerkt. Auch die Gefühlslage beim Lernen ist bei beiden typisch verschieden. Der Schnelle ist erregt, er lernt mit einem exzitativen Lustgefühl, mit dem lebhaften Wunsche, das Ziel rasch zu erreichen, der Langsame lernt mit einer unlustvollen Spannung, besorgt, ob er das Ziel mit nicht zu großem Zeitaufwand erreichen werde. Der Gewinn, welchen der Langsame durch Übung davonträgt, ist meist ein relativ viel größerer als der des Schnellen. Der erwähnte Herr Z. gebrauchte in einer länger fortgesetzten Versuchsreihe beim erstenmal 56 Wiederholungen, bei den letzten Versuchen einer mehrmonatlichen Übung nur 19, der erwähnte Herr Pe. in derselben Reihe anfangs 18, später 8 Wiederholungen.

Man darf aber nicht glauben, daß der schnell Lernende wegen seines schnellen Vergessens beim Wiederauffrischen früherer Eindrücke im Nachteil sei! Seiner Fähigkeit schnell neuzulernen, entspricht seine Raschheit beim Wiedererlernen. Er vermag die geringsten Spuren, die sein früheres Lernen eines Stoffes hinterlassen hat, in ausgiebigster Weise zu benutzen. Herr Pe. zeigte deshalb auch oft eine größere Ersparnis an Wiederholungen beim Wiedererlernen als Herr Z. Dagegen ist der schnelle Typus benachteiligt, so oft eine freie Reproduktion, ohne Wiedererlernen von ihm verlangt wird. Fast noch auffallender unterscheiden sich beide Lerntypen bei der unmittelbaren Wiedergabe soeben gelesener oder gehörter Sinneseindrücke. Der schnell Lernende hat auch ein beträchtlich besseres „unmittelbares Behalten“. Bei unseren Versuchen betrug die höchste Zahl sinnloser Silben, welche Herr Pe. nach einmaligem Vorsprechen fehlerlos hersagen konnte, acht, für Herr Z. dagegen nur drei! Auch bei Kindern kehrt dieser Unterschied wieder, ein schnell lernendes Schulkind brachte es bis auf sechs, ein langsam lernendes, ungefähr gleichalteriges nur auf drei Silben bei unmittelbarem Nachsprechen.

Worin ist nun der Unterschied dieser Gedächtnis- oder richtiger vielleicht Lerntypen begründet?

Wir können bis jetzt nur sagen, daß er in fundamentalen Unterschieden der Aufmerksamkeit beider Typen eine Hauptursache hat. Es ist hauptsächlich die Schnelligkeit der Anpassung (zentralen Adaptation) an die jeweils vorliegende Tätigkeit bezw. den vorliegenden Stoff, welche den verschiedenen Lerneffekt bedingt. Der schnelllernende Mensch hat die Fähigkeit, seine Aufmerksamkeit so-

fort an die eigentümlichen Anforderungen der jeweils vorliegenden Tätigkeit anzupassen, er erlangt schon nach kürzester Zeit das Maximum seiner Konzentration, er hat nicht mit jenen typischen Nöten des „Anfangens“ mit Widerwillen, Unlust, Zerstreutheit u. dgl. zu kämpfen. Die Folge davon ist, daß sogleich die ersten Wiederholungen für sein Gedächtnis ihre volle oder nahezu volle Wirkung erreichen, kein Teil seiner Arbeit geht für den Gedächtniseffekt verloren. Der langsam adaptierende Mensch muß hingegen zuerst einige Wiederholungen darauf verwenden, seine volle Anpassung an die Lerntätigkeit und an den vorliegenden Stoff zu erreichen, Unlustgefühle und ablenkende Vorstellungen zu überwinden, erst allmählich erlangt er das Maximum der Konzentration, und die ersten Wiederholungen gehen für den Effekt des Behaltens nahezu verloren.

Die Kehrseite dieses Unterschiedes in der Anpassung der Aufmerksamkeit liegt nun aber darin, daß der schnell adaptierende Mensch seine Anpassung auch schnell wieder verliert. Jedoch empfindet er diesen Schaden nicht allzu sehr, weil er sie ja auch schnell wieder gewinnt. Dies zeigt sich besonders deutlich in der Wirkung der Pausen. Kurze Pausen, in die Lerntätigkeit eingeschoben, sind meist beiden Lerntypen angenehm, lange werden von dem langsam Lernenden gemieden, weil er fürchtet seine Anpassung an die Tätigkeit des Memorierens zu verlieren. Der Gewinn, den die Erholung während der Pause bringt, wird für ihn illusorisch, wenn er den Verlust an Adaptation seiner Aufmerksamkeit wieder einbringen muß. Ist es nun ein Vorzug, schnelle Anpassungsfähigkeit der Aufmerksamkeit zu besitzen? Man muß sagen, daß beide Fähigkeiten ihre Vorteile und Nachteile haben. Der schnell Adaptierende ist leicht imstande von einer Tätigkeit zur andern überzugehen, was dem langsam Anpassenden schwer wird. Der letztere kann dagegen nach nicht zu langen Pausen mit der gleichen Energie und Konzentration in der angefangenen Arbeit fortfahren, weil seine Adaptation über die Pause hinausreicht.

Die Anpassung unsrer Aufmerksamkeit an die jeweils vorliegende Tätigkeit und deren Inhalt bringt noch eine Folgeerscheinung mit sich, die für alle geistige Arbeit von Bedeutung ist, wir nennen sie die „Einstellung“ auf die jeweilige Tätigkeit. Darunter verstehen wir die Tatsache, daß durch jede länger fortgesetzte Tätigkeit in uns die Tendenz entsteht, in der einmal angefangenen Tätigkeit zu beharren. Zugleich wird es uns dadurch erschwert, auf andre Tätigkeiten überzugehen. Wir verhalten uns dann wie ein optisches Instrument, das auf eine bestimmte Entfernung eingestellt ist und

deshalb alle näheren und ferneren Objekte unscharf oder garnicht abbildet, oder wie ein Eisenbahnzug, der durch eine Weichenstellung in eine bestimmte Bahn gedrängt ist. Die Aufmerksamkeit ist dieser Weichensteller des Geistes, sie ist es, die in der einmal eingeschlagenen Richtung unsrer Arbeit ihre größte Energie entfaltet; was nicht in dieser Richtung liegt, vermag wohl in das Blickfeld des Bewußtseins einzutreten, aber in den Blickpunkt gelangt es nicht. Je mehr sich nun die Aufmerksamkeit an eine Tätigkeit anpaßt, desto stärker ist die Einstellung, desto schwerer wird es von der begonnenen Tätigkeit zu einer andern überzugehen, desto mehr nimmt aber auch die Konzentration zu, und geht die geistige Arbeit erfolgreicher vonstatten, desto größer ist ihre psychische Nachwirkung im Gedächtnis.

Die typischen Unterschiede in der Geschwindigkeit des Lernens führen uns also auf zwei scharf unterscheidbare Typen des geistigen Arbeitens überhaupt, und diese scheinen ihr Fundament in gewissen elementaren Eigenschaften der Aufmerksamkeit zu besitzen, die eben auf die Individuen verschieden verteilt sind. Die sich langsam an ihre Tätigkeit anpassende Aufmerksamkeit ist zugleich die zäh bei ihrer Tätigkeit beharrende, schwer wechselnde, aber für die Dauer und Treue des Erworbenen die größten Garantien bietende. Hiermit hängt unmittelbar ein weiterer fundamentaler Unterschied der Aufmerksamkeit verschiedener Menschen zusammen, wir nennen sie die Unterschiede der Intensität und des Umfangs der Aufmerksamkeit. Wir wissen schon aus der täglichen Erfahrung, daß unsre Mitmenschen sich teils mehr befähigt zeigen, ihre Aufmerksamkeit mit vielen Dingen zugleich zu beschäftigen — die Aufmerksamkeit dieser Individuen hat großen Umfang — teils die Vielgeschäftigkeit unbedingt vermeiden, um dafür das wenige, das sie in Anspruch nimmt, mit größter Konzentration zu betreiben — dieser Art der Aufmerksamkeit schreiben wir eine spezielle Intensität zu. Intensität und Umfang der Aufmerksamkeit verhalten sich in gewissen Grenzen ausschließend zu einander, indem großer Umfang der Aufmerksamkeit meist geringere Intensität der Konzentration, größere Zerstreutheit, Ablenkbarkeit, geringe Widerstandsfähigkeit gegen Störungen bedingt, er ist aber meist zugleich mit ausgebreitetem Interessenkreis, gesteigerter Empfänglichkeit gegen äußere Eindrücke, und indem er mit rascher Adaptation einherzugehen pflegt, auch mit schneller Aneignung verbunden. Das Bild der intensiven aber wenig umfangreichen Aufmerksamkeit läßt sich danach leicht entwickeln.

Beide Fundamentaleigenschaften der Aufmerksamkeit befähigen die Menschen zu verschiedenen Berufsarten und bedingen die Grundeigenschaften mancher Talente und Begabungsrichtungen. Die umfangreiche, sich rasch anpassende, ebenso rasch wechselnde Aufmerksamkeit befähigt zum Journalisten, Diplomaten, zum ärztlichen Beruf, zum Beruf des Lehrers, sie bedingt die künstlerische Begabung, die Fähigkeit zum Improvisieren, die Schlagfertigkeit der Rede. Die intensive Aufmerksamkeit bedingt die spezifisch wissenschaftliche Begabung.

Falsch ist die Ansicht mancher Psychologen, daß beide Eigenschaften sich notwendig ausschließen. Unsre Aufmerksamkeit ist nach jeder Richtung der Entwicklung fähig, wir können durch Übung zugleich die Intensität unsrer Konzentration und ihren Umfang steigern. Doch ist zuzugeben, daß es leichter ist, die Aufmerksamkeit nur nach einer dieser Richtungen zu entwickeln.

Die letztgenannten Fundamentaleigenschaften der Aufmerksamkeit äußern nun ihren Einfluß auf das Lernen mehr bei der Bewältigung größerer umfangreicher Lernstoffe, als bei kurzen Silbenreihen. Damit mag sich die Erscheinung erklären, daß bei umfangreichen Lernstoffen die Überlegenheit des raschen Lernens gegen den langsamen oft sehr zurücktritt, wenn nicht gradezu verschwindet. Bei längerer Arbeit gewinnt der langsam Adaptierende, weil er meist zugleich die zwar weniger umfangreiche, aber intensivere Konzentration besitzt, allmählich einen größeren Vorteil vor dem schnell Anpassenden. Es sei noch an einem Beispiel illustriert, welche Rolle die Anpassung der Aufmerksamkeit im Leben des Schulkindes spielt. Burgerstein ließ Gedichtstrophen von den Schülern einer ganzen Klasse auswendig lernen und zwar fortgesetzt eine Stunde lang. Die Zeit des Auswendiglernens wurde dabei von Strophe zu Strophe für die einzelnen Schüler notiert. Es zeigte sich nun, daß in der ersten Hälfte der Stunde die minderbegabten Schüler sehr viel mehr Zeit zum Auswendiglernen gebrauchten als die begabteren. Allmählich aber glich sich dieser Unterschied aus, und alle Schüler lernten die letzten Strophen annähernd in der gleichen Zeit. Vielleicht erklärt sich dieses Resultat daraus, daß die Minderbegabung wenigstens in sehr vielen Fällen in der schwerfälligen Anpassung der Aufmerksamkeit besteht.

Mit den Lerntypen stehen jedenfalls in vielfacher Beziehung die sogenannten „Gedächtnistypen“ verschiedener Menschen. Unter dieser sehr ungeschickt gewählten Bezeichnung sind in Wahrheit die durchgreifenden Verschiedenheiten in dem Material der Vorstellungen einzelner Menschen zu verstehen, man nennt sie daher rich-

tiger Vorstellungstypen. Ich werde versuchen, das Wesen dieser Vorstellungstypen zu erläutern und die Frage zu behandeln, in welchem Zusammenhang sie mit den Lerntypen stehen. Die Aufmerksamkeit der Psychologen wurde zuerst auf die Grundunterschiede in dem Material an Sinneseindrücken, aus dem sich die Vorstellungen der einzelnen Menschen aufbauen, hingelenkt durch psychopathologische Beobachtungen des französischen Klinikers Charcot, und ganz besonders durch die Arbeiten seines Assistenten Ballet (Charcot, Vorlesungen über die Krankheiten des Nervensystems, 1886, Ballet, Die innerliche Sprache, Leipzig 1890). Nach der Ansicht von Charcot sind die reproduzierten Vorstellungen des Menschen nicht immer dem gleichen Sinnesgebiet entlehnt, sondern die einen Individuen „denken" mehr in Vorstellungen früher wahrgenommener Dinge, die andern mehr in Worten, ihr Denken ist inneres Sprechen. Dabei stellen wiederum die Individuen die Wortbilder verschieden vor, die einen „hören" die akustischen Klangbilder der Worte, bei den andern leben die Muskelempfindungen von den Bewegungen ihrer Sprechmuskulatur innerlich wieder auf, oder sie innervieren gradezu die Sprechmuskulatur bei ihrem „stillen Sprechen". Andre endlich sehen vor dem inneren Blick die Gesichtsvorstellungen geschriebener oder gedruckter Worte. Danach unterscheidet man nun einen akustischen (auditiven), einen motorischen (muskulären, kinästhetischen) und einen visuellen (optischen) Typus des Vorstellens. Natürlich kommen alle Kombinationen dieser Arten des Vorstellens als „gemischte Typen" vor. Die meisten Menschen scheinen akustisch-motorisch veranlagt zu sein, d. h. sie denken in Klangbildern und schwachen Bewegungsvorstellungen früherer gehörter und gesprochener Worte; seltener ist der rein akustische, noch seltener der rein motorische Typus, am wenigsten scheint der rein visuelle vertreten zu sein. Frauen sind nach den bisherigen Untersuchungen mehr visuell veranlagt als Männer, Kinder mehr visuell als Erwachsene, doch muß man wohl unterscheiden zwischen der Art und Weise, wie die Menschen denken, wenn sie in Worten denken und der sonstigen Vorstellungstätigkeit. Es kann vorkommen, daß ein Mensch sehr genaue Erinnerungsvorstellungen an Gesichtsobjekte besitzt. aber akustisch-motorisch vorstellt, wenn er in Worten denkt! So erklärt es sich vielleicht, daß Ziehen bei seiner Untersuchung der Vorstellungen von 8- bis 12jährigen Schulknaben feststellen konnte, daß sie vorwiegend mit Gesichtsvorstellungen reproduzieren, während ich selbst bei Züricher Schulkindern fand, daß sie in ausgeprägter Weise die obengenannten Vorstellungstypen zeigen,

und zwar in ähnlicher Verteilung wie die Erwachsenen. Die beiden Ergebnisse sind wohl vereinbar. Ziehen prüfte den Vorstellungsvorrat der Kinder im allgemeinen, ich selbst ging nur darauf aus, vorgesprochene Worte reproduzieren zu lassen.

Es ist nun vorweg zu vermuten, daß diese verschiedenen Charaktere des Vorstellens auch verschiedene Arten des Lernens bedingen, und daß sie Beziehungen zeigen zu den vorher erwähnten Lerntypen.

Zunächst muß schon die Auffassung des sinnlichen Eindrucks, mit dem die Lerntätigkeit beginnt, bei Menschen mit verschiedener Vorstellungsweise verschieden sein. Der visuelle Veranlagte prägt sich Schriftbilder der Worte und Wortgruppen und die Anordnung der Silben ein, er merkt sich ihre Stelle mit Hilfe des Lokalgedächtnisses u. s. w. Der akustisch oder motorisch veranlagte Mensch setzt sofort beim Lesen die Gesichtsbilder in gehörte oder gesprochene Worte um, diese substituiert er den Gesichtsbildern der gedruckten oder geschriebenen Worte. Noch mehr unterscheidet sich das Lernen oder Einprägen selbst bei den verschiedenen Vorstellungstypen. Der Vorgang des Einprägens besteht beim auditiven und motorischen Typus darin, daß er Reihen von aufeinanderfolgenden Klangbildern oder Vorstellungen gesprochener Worte bildet, oder Reihen successiver Innervationen der Sprechmuskulatur, die von entsprechenden Bewegungsempfindungen oder Vorstellungen begleitet werden. Beim Reproduzieren ist der akustisch oder motorisch Veranlagte nicht imstande die erlernte Reihe gleichzeitig vor dem inneren Blick zu haben, er ist darauf angewiesen, die successiv erlernte Reihe in Gedanken oder in Worten wieder successiv ablaufen zu lassen. Ganz anders verfährt der visuell Behaltende. Er schreibt gewissermaßen die zu behaltenden Silben oder Buchstaben nebeneinander, und kann dann das Resultat dieses inneren Aufschreibens, die visuell vorgestellte Buchstabenreihe ganz oder zum teil gleichzeitig vor sich sehen. Beim Wiederhersagen fixiert er die Reihe mit dem inneren Blick. Sein Behalten ist mehr ein simultanes als ein successives. Es macht dem auditiven Typus große Schwierigkeit, eine erlernte Buchstabenreihe (Silben-Wortreihe) rückwärts aufzusagen, weil seine Assoziationen zwischen den einzelnen Buchstaben (Silben, Worten) nahezu rein successiv gebildet werden, und die successiven Assoziationen stets in der Richtung ihrer Bildung stärker wirken als umgekehrt. Dagegen erkennt man den ausgeprägt visuellen Menschen grade daran, daß er assoziierte Vorstellungsgruppen von Buchstaben, Zahlen oder Wortvorstellungen nahezu ebenso leicht rückwärts wie vorwärts reprodu-

zieren kann. Es macht ihm keine Schwierigkeit, das was er innerlich sieht, auch rückwärts mit dem inneren Blick zu überlaufen.

Wir besitzen nun leider noch keine Experimente, die speziell darauf ausgehen, die Treue des Behaltens für die einzelnen Vorstellungstypen zu prüfen. Aber aus gelegentlichen Ergebnissen andrer Gedächtnisversuche sehen wir mit Bestimmtheit, daß das visuelle Gedächtnis das langsamer arbeitende aber sichere und zuverlässigere ist. Der visuell lernende Mensch hat auch in der Regel das größere Gefühl oder Bewußtsein der Sicherheit. Bei Versuchen mit sinnlosen Silben beobachteten wir sehr häufig, in welcher Form sich die einzelne V. P. auf vergessene Silben besinnt. Den meisten Individuen schwebt zunächst der vergessene Vokal (Diphthong) vor, wenn ihnen dann die Konsonanten einfallen, so werden sie meist visuell vorgestellt. Gelingt dies nicht, so bleibt das Gefühl der Unsicherheit bestehen. Bei Versuchen über Auffassen und Merken fand Finzi, daß Gesichtsbilder weniger der Verfälschung ausgesetzt sind, als Gehörseindrücke.*) Auch das Behalten von Zahlen, und infolgedessen das Kopfrechnen geht nach meinen Versuchen langsamer aber weit fehlerfreier vonstatten, wenn die Ziffern zugleich als Gesichtsbilder vorgestellt, als wenn sie bloß in der Form akustisch-motorischer Wortvorstellungen reproduziert werden.

Hiernach muß man vermuten, daß der vorher beschriebene ausgeprägt langsam Lernende aus zwei elementaren Unterschieden in der Beanlagung zu erklären ist, aus dem langsamen Adaptieren seiner Aufmerksamkeit an die jeweils vorliegende Tätigkeit und dem Verwalten des visuellen Vorstellens.

Es ist eine pädagogisch wichtige Frage, wie weit sich nun diese Begabungsunterschiede, in denen die Grundlage (oder doch gewisse Grundlagen) der Gedächtnisleistungen zu suchen ist, ausgleichen lassen? Auch darüber besitzen wir noch keine abschließende Versuche, doch erfahren wir bei allen Experimenten, daß die elementaren Eigenschaften der Aufmerksamkeit nach jeder Richtung hin einer fast unbegrenzten Steigerung durch Übung fähig sind; die Schnelligkeit der Anpassung, die Intensität und der Umfang der Konzentration lassen sich in hohem Maße entwickeln, ohne daß sich diese verschiedenen Eigenschaften der Aufmerksamkeit notwendig gegenseitig ausschlössen, und eine bestimmte Art des Vorstellens läßt sich durch Übung erwerben. Ich selbst bin von Hause aus ganz unvisuell veranlagt. Mein

*) J. Finzi, Über Auffassungsfähigkeit und Merkfähigkeit, Kraepelins psychologische Arbeiten III, 2. Leipzig, 1900.

gesamtes Lernen war in meiner Schulzeit ein akustisch-motorisches, ich habe nie Stellen in Büchern merken können und das orthographische Bild der Fremdsprachen mit einer von der Schreibweise abweichenden Aussprache machte mir große Schwierigkeiten. Im psychologischen Experiment habe ich das visuelle Vorstellen so entwickelt, daß ich nach Belieben in Klang- oder Gesichtsbildern rechnen kann, nach Belieben kann ich eine Buchstaben-, Zahlen- oder Silbenreihe in Klang- oder Gesichtsbildern oder mit dem inneren klanglosen Sprechen einprägen. Dabei beobachte ich stets, daß das visuelle Merken und Rechnen wesentlich langsamer aber sicherer vonstatten geht. Es ist mir unmöglich beim visuellen Rechnen einen Fehler zu machen.

Französische Psychologen haben zuerst darauf aufmerksam gemacht, daß der Ausgleich der Gedächtnisarten durch spezielle Einübung einer von Hause aus schlecht entwickelten Vorstellungsweise einen gewissen Verlust in der jeweils angeborenen Vorstellungsart nach sich zieht. Der akustisch veranlagte Mensch erleidet also eine geringe Einbuße an akustischem Gedächtnis, wenn er das visuelle Vorstellen einübt. Das ist nach den alltäglichen Erfahrungen über einseitige Ausbildung von Fähigkeiten nicht anders zu erwarten. Mit den vorigen Ausführungen haben wir nun schon angedeutet, daß jeder Vorstellungstypus seine Vorteile und Nachteile hat. Wenn der visuell Veranlagte sicherer „merkt" und einprägt, so arbeitet er dafür langsamer, der akustisch-motorische vorstellende Mensch scheint immer das weniger sichere, aber schneller arbeitende Gedächtnis zu besitzen. Wenn andrerseits das visuelle Gedächtnis vor Verfälschungen der einzelnen Vorstellungen mehr geschützt ist, so begeht der visuell Veranlagte dagegen leichter Fehler, wenn es gilt ganze Reihen von Vorstellungen einzuprägen. Hierbei kommt dem akustisch-motorisch veranlagten Menschen seine successive Reihenbildung zu gute, er verwechselt nicht so leicht die Reihenfolge der einzelnen Bestandteile eines Gedächtnisstoffes, wie der Visuelle. Man muß hieraus notwendig folgern, daß ein vollkommenes Gedächtnis sich auf eine allseitige Entwicklung des Vorstellens gründet, und die Schule sollte auf die durch die Vorstellungstypen bedingten Gedächtnisverschiedenheiten achten und auszugleichen streben.

Hierfür kommt nun noch besonders in betracht, daß die meisten der oben mitgeteilten Erfahrungen an erwachsenen Personen im psychologischen Laboratorium gewonnen wurden (etwa im Alter von 20 bis 40 Jahren). Da nun der Geist des Kindes, namentlich in der Gedächtnissphäre sehr viel bildsamer ist, so sollte man erwarten, daß, wenn den Erwachsenen eine so hohe Kultur des Gedächtnisses und der elementaren

Eigenschaften der Aufmerksamkeit gelingt, die Schule noch weit größere Erfolge erreichen könnte. Dazu müßte allerdings der Schulunterricht ergänzt werden durch formale Übungen einzelner Fähigkeiten, wie Aufmerksamkeit und Gedächtnis — Übungen, die leider der bisherige Lehrplan nicht kennt! Die genialen Pädagogen aller Zeiten haben solche rein formale Geistesübungen gefordert. Pestalozzi entwickelte die Konzentration seiner Anfänger, indem er sie während des Lernens und während seines Vortrags einfache Handarbeiten ausführen ließ. Fröbels sämtliche Kindergartenspiele sind von dem Gedanken durchdrungen, dem kleinen Kinde formale Fähigkeitsübungen zu geben, deren Materie für die spätere Bildung relativ gleichgültig ist, oder deren Aneignung doch nur einen Nebenzweck der Übungen bildet. Die Erfahrungen, die wir im psychologischen Laboratorium an der Ausbildung der geistigen Fähigkeiten Erwachsener machen, zeigen uns, welche enormen Versäumnisse die heutige Schulbildung mit ihrer vorwiegenden Betonung materialer Unterrichtsziele begeht. Wenn Studenten erst lernen müssen richtig zu sehen und zu hören, wenn sie kaum wissen, was ihr mechanisches Gedächtnis noch leisten kann, wenn Genauigkeit und Treue der Aussage erst im Experiment ihre Ausbildung finden, wenn wir bemerken, wie wenig sich bei den mehr als Zwanzigjährigen elementare Unterschiede der Begabung ausgeglichen haben, so erscheint uns nach der formalen Seite hin unsere heutige Schulbildung als eine Unterrichtsweise, die hinter den Anforderungen der Wissenschaft und des praktischen Lebens zurücksteht. Daher erklären sich dann die Erfolge gewisser Mnemotechniker, deren Methoden zwar entsetzliche psychologische Mißgriffe begehen, ihnen aber trotzdem zahlreiche Anerkennungen eintragen. Das Gedächtnis des heutigen Menschen ist eben nach der formalen Seite absolut vernachlässigt, und eine schlechte Gedächtnisübung hat immer noch mehr Erfolg als gar keine.

Unsere Zeit empfindet lebhaft dieses sehr wohl begründete Bedürfnis nach formaler Schulung unserer Geisteskräfte mit zweckmäßigen Methoden. So erklärt sich die üppig hervorsprossende Literatur, die dem modernen Menschen nach dieser Seite hin nachhelfen will, sei es durch Anleitungen „energisch“ zu werden, oder durch Mnemotechnik, durch „die rechte Art geistig zu arbeiten“ u. a. m. Mein nächster Artikel wird sich mit der psychologischen Ausbildung von Lernmethoden beschäftigen, die diesem Bedürfnis wenigstens nach einer Richtung dienlich sein können. (Fortsetzung folgt.)

Einzelentwicklung und Gesamtentwicklung.

*Von **Friedr. Schaefer** in Frankfurt a. M.*

1. Hypothese und Dogma.

Alles menschliche Wissen und Erkennen beruht auf sinnlicher Erfahrung. Dieser Satz scheint richtig, ist aber doch nur halb richtig; denn er zeigt nur die eine Seite der Sache. Goethes „Wär' nicht das Auge sonnenhaft, die Sonne könnt' es nicht erblicken" zeigt uns ihre andere Seite. Freilich sieht das Auge. Aber wer und was bürgt dafür, daß es richtig sieht? nichts übersieht? Das Ohr hört. Aber hört es auch alles? auch genau genug? Darum bedarf der Sinn der Leitung durch die Gedanken. Der Fundamentalsatz der Physiologie, daß keine Zelle irgend etwas aufnimmt, was ihr nicht gemäß ist, und wonach sie kein Bedürfnis hat, gilt auch für das geistige Leben.

Analyse der Erfahrungstatsachen und Synthese des gewonnenen Einzelnen nach neuen Gesichtspunkten, Induktion behufs Erwerbes neuer Einsichten und Deduktion behufs Befestigung und Bewährung der erworbenen: das sind die Funktionen, mittels deren das geistige Leben sich betätigt und entwickelt. Aber bei aller solcher Betätigung würde die Menschheit sich in einem Kreise bewegen, aus dem sie nicht herauskäme, wenn nicht immer wieder neben neuen Erfahrungstatsachen auch neue Gesichtspunkte der Betrachtung und neue Wertung der alten eintreten und dadurch Veranlassung zu schärferem Sehen, zu genauerem Hören, zur Betätigung der Sinne in ganz anderem Geiste gegeben würde.

Neue Gedanken und Einsichten tauchen stets in den Köpfen Einzelner auf; sie entspringen dort „wie der Quell aus verborgenen Tiefen"; sie sind Taten des Genies. Denken und Forschen ganzer Generationen können so scheinbar plötzlich und unvermittelt eine neue Richtung einschlagen. Sieht man freilich genauer zu, so findet man in solchen Fällen meist schon in dem gewohnten Gedankenkreise oder in den gebräuchlichen Methoden der Forschung Richtlinien nach dem Neuen angedeutet. Aber das Neue muß erst reif werden in den Köpfen. Sind jedoch die notwendigen Voraussetzungen vorhanden, dann greift das Genie mit sicherem Instinkt über den Kreis des Erkannten hinaus in das dunkle Gebiet des Nichtbewußten und holt von dort Gedanken,

die mit einem Schlage neues Licht auf die alten Einsichten werfen. So wird die Hypothese geboren. Sie ist für die Forschung und damit für den geistigen Fortschritt der Menschheit so notwendig wie das Atmen für die Erhaltung des Lebens.

„Wenn die Könige bauen, dann haben die Kärrner zu tun." Vielen werden durch die neue Erkenntnis die Augen geöffnet. Alles bemüht sich, den Umkreis seines Wissens von dem neuen Gesichtspunkte aus prüfend zu durchmessen, früher erworbene Einsichten der neuen Erkenntnis gemäß umzuwandeln. Überall regt sich neues Leben. Sogar die bekanntesten Materien zeigen neue Seiten; die alltäglichsten Erfahrungen erscheinen im neuem Lichte. Die Hypothese zeigt ihre werbende Kraft. Die Zahl ihrer Anhänger nimmt von Tag zu Tage zu. Erfolg steigert das Selbstbewußtsein. Bewährung gemachter Annahmen in Erfahrungstatsachen stärkt die Überzeugung von ihrer Richtigkeit. Daher die Macht einer erfolgreichen Hypothese über die Gemüter der Menschen.

Doch hat die Sache auch ihre Kehrseite. Eröffnet die Hypothese nach der einen Seite hin neue Aussichten, so beschränkt sie den Blick nach anderen Seiten hin, und zwar um so mehr, je erfolgreicher sie ist. Die allem Neuen innewohnende Triebkraft macht sich auch bei ihr geltend; abweichende Gedankengänge werden leicht überwuchert. Leicht vergißt, wer einmal in eine neue Anschauungsweise eingelebt ist, was früher hochgehalten wurde, und unterschätzt, was in vergangenen Zeiten die Forschung zum Erfolge führte.

Dieser Gefahr bleibt der gewissenhafte Forscher sich stets bewußt. Er wird peinlich vorsichtig bei seinen Beobachtungen und doppelt zurückhaltend in seinem Urteil sein; besonders wird er sich vor voreiligen Verallgemeinerungen hüten. Anders verhalten sich meistens die, welche sich mit dem Vertrieb der neuen Einsichten an die große Masse abgeben. Diese Leute wissen meist zu wenig, als daß sie merken sollten, wo die neue Anschauung versagt; sie haben auch oft zu wenig Gewissen, um die niemals fehlenden „negativen Instanzen", wie Bacon die Tatsachen nannte, die einer angenommenen Theorie sich nicht fügen wollen, ehrlich zu würdigen; sie verfügen meistens auch über zu viel Mut, als daß sie nicht alles, was ihrer Anschauung widerstrebt, auf das Prokrustesbett ihrer Überzeugung legen und danach eifrigst zurechtstutzen sollten. So wird die Hypothese zum Dogma.

Das Dogma ist wie die Hypothese irgend einem genialen Kopfe „aufgegangen" und setzt wie sie als sicher gegeben voraus, was vor und über der bekannten menschlichen Erfahrung und Einsicht liegt.

Von seiner Voraussetzung aus prüft und wertet es die gegebenen Erfahrungstatsachen. Das Dogma gleicht auch der Hypothese in seiner werbenden Kraft und in seiner Macht über die Gemüter. Man darf wohl behaupten, daß alle Dogmen zunächst als Hypothesen das Licht der Welt erblickt und erst nach langen Kämpfen im Widerstreit der Meinungen sich befestigt haben. Das Dogma ist herrisch; es macht Anspruch darauf, in allen Menschen das Denken in bestimmten Bahnen zu erhalten, das Wollen in bestimmtem Sinne zu lenken. Das Dogma macht blind für alles, was ihm nicht gemäß ist, und duldet keinen Widerspruch. Wer einem Dogma nicht zustimmen kann, wird von seinen Anhängern als geistig und moralisch minderwertig angesehen; und das einzige sympathetische Gefühl, welches das Dogma in seinen Gläubigen zu wecken pflegt, ist das Mitleid.

Das schlimmste aber, was eintreten kann, ist, daß kühne Geister auf Grund solcher Hypothesen, die ihnen Dogmen geworden sind, neue Hypothesen aufstellen: wahre chateaux d'Espagne. Und mit um so größerer Inbrunst pflegen solche Erzeuger und ihre Anhänger sich an ihre Kinder und Pfleglinge anzuklammern, je luftiger und innerlich unhaltbarer diese sind: sie fühlen instinktiv, daß ihr Anklammern diesen eine Stütze ist, ohne welche dieselben nicht bestehen könnten. Und um so unduldsamer werden die Verehrer eines Dogmas, je höher sie selbst es werten, und je begründeter der Zweifel an seiner Berechtigung ist. So werden Hypothesen, die zu Dogmen geworden sind, zu Ursachen des geistigen Stillstandes ganzer Generationen, zu einem schweren Druck, der auf allen selbständigen und aufstrebenden Geistern lastet. Der große Goethe selbst fühlte sich solchem Druck ausgesetzt; er spricht aus innerster Erfahrung, wenn er sich zu unserm Gegenstand folgendermaßen äußert: „Eine falsche Hypothese ist besser als gar keine; denn daß sie falsch ist, ist gar kein Schade: aber wenn sie sich befestigt, wenn sie allgemein angenommen, zu einer Art von Glaubensbekenntnis wird, woran niemand zweifeln, welches niemand untersuchen darf, dies ist eigentlich das Unheil, woran Jahrhunderte leiden.“ *)

2. Das Problem im Lichte der Philosophie.

Zu den Ideen, deren sich der Menschengeist am frühesten bemächtigt hat, gehört die der Entwicklung: der Herausbildung des Höheren aus dem Niederen, des Vollkommeneren aus dem Einfacheren. Schon den großen Denkern des griechischen Altertums, von Heraklit

*) Vgl. Cotta'sche Gesamtausgabe, Bd. XXX, S. 395.

bis Aristoteles, war sie geläufig, und auch im Mittelalter stoßen wir auf ihre Spuren. Leibniz gebührt das Verdienst, sie in die Neuzeit herübergeführt zu haben.

Zum innersten Wesen seiner Monaden, der absolut einfachen vorstellenden Einzelwesen, aus denen seiner Philosophie nach das Universum sich zusammensetzt, gehört die Entwicklung. Da ihr Zustand tätige Kraft ist, so muß er in beständiger Veränderung begriffen sein. Diese kann bei der absoluten Einfachheit der Monaden keine durch Verschiebung von Bestandteilen bewirkte äußere Veränderung, sondern muß eine innere (Vorstellen) sein. Auch kann aus demselben Grunde kein äußerer Anstoß die Veranlassung dazu geben, vielmehr muß die Monade die Ursache ihrer Veränderung in sich selbst tragen. Das heißt aber nichts anderes als: die Veränderung muß Entwicklung sein. Ist das der Fall, so muß in jeder einzelnen Veränderung die ganze Entwicklungsreihe enthalten sein: als Bedingung des gegenwärtigen Zustandes, soweit sie zurückliegt, als Anlage, soweit sie noch aussteht. In jeder Entwicklungsstufe ist somit die gesamte Vergangenheit transformiert, die gesamte Zukunft präformiert. Nach Leibniz ist also das Werden Entwicklung, d. h. jeder Akt des Geschehens ist innerlich bedingt durch einen vorangegangenen, und jeder trägt wieder in sich die Bedingung zu einem neuen Geschehen. Dieses ist nicht eine zusammenhanglose Reihe von Einzelakten, sondern die Entfaltung eines inneren Prinzips. Es gibt kein Entstehen und Vergehen, sondern nur Entwicklung.

Die Entwicklung des Einzelnen und die der Gesamtheit, die der einzelnen Monade und die des Universums, stehen aber in vollkommenstem Einklange. Denn da an eine reale Einwirkung der Monaden aufeinander nach ihrer ganzen Natur nicht gedacht werden kann, so ist der tatsächliche Zusammenhang zwischen ihnen nur so zu erklären, daß der göttliche Wille von Anfang an die Entwicklung jedes Einzelwesens so vorgebildet, so in ihm angelegt hat, wie es die Rücksicht auf das Weltganze fordert. Jede Monade ist also in der Entwicklung durch alle andern bestimmt und jede bestimmt wieder alle andern. Jede entwickelt sich selbsttätig aus sich selbst ohne Einwirkung von außen, und doch entsteht so die — prästabilierte, vorausbestimmte — Harmonie des Universums.

Von der Leibnizschen Idee der Entwicklung ausgehend, hat Herder in seinen „Ideen zur Philosophie der Geschichte“ jene auf das Werden der Kultur zur Anwendung gebracht. Dem ebenso scharf wie tief blickenden Lessing aber war es vorbehalten, für unser Pro-

blem nicht nur den umfassendsten und treffendsten, sondern auch den schönsten und ergreifendsten Ausdruck zu finden.

Lessing unterscheidet drei Stufen der Entwicklung, die dadurch gekennzeichnet sind, daß auf jeder von ihnen wesentlich andere Motive die Handlungen der Menschen bestimmen. Das Kind sucht den unmittelbaren Genuß; der Knabe und Jüngling läßt sich durch die Vorstellung zukünftiger Güter in seinen Handlungen bestimmen; der Mann wirkt ohne Rücksicht auf augenblickliche oder zukünftige Lust lediglich aus Pflichtgefühl. Diese Stufen treffen auch für die Entwicklung der gesamten Menschheit zu. Doch lassen wir Lessing selbst sprechen:

„Was die Erziehung bei dem einzelnen Menschen ist, ist die Offenbarung bei dem ganzen Menschengeschlechte.“ „Erziehung ist Offenbarung, die dem einzelnen Menschen geschieht, und Offenbarung ist Erziehung, die dem Menschengeschlechte geschehen ist und noch geschieht.“ . . . „Geh deinen unmerklichen Schritt, ewige Vorsehung! Nur laß mich dieser Unmerklichkeit wegen an dir nicht verzweifeln! Laß mich an dir nicht verzweifeln, wenn selbst deine Schritte mir scheinen sollten, zurückzugehen! Es ist nicht wahr, daß die kürzeste Linie immer die geradeste ist.“ „Du hast auf deinem ewigen Wege so viel mitzunehmen, so viel Seitenschritte zu tun! Und wie? wenn es nun gar so gut als ausgemacht wäre, daß das große langsame Rad, welches das Geschlecht seiner Vollkommenheit näher bringt, nur durch kleinere schnellere Räder in Bewegung gesetzt würde, deren jedes sein Einzelnes eben dahin liefert!“ „Nicht anders! Eben die Bahn, auf welcher das Geschlecht zu seiner Vollkommenheit gelangt, muß jeder einzelne Mensch (der früher, der später) erst durchlaufen haben. — „In einem und ebendemselben Leben durchlaufen haben?“ . . . „Das wohl nun nicht! Aber warum könnte jeder einzelne Mensch auch nicht mehr als einmal auf dieser Welt vorhanden gewesen sein?“ „Ist diese Hypothese darum so lächerlich, weil sie die älteste ist? weil der menschliche Verstand, ehe ihn die Sophisterei der Schule zerstreut und geschwächt hatte, sogleich darauf verfiel?“ . . . „Warum sollte ich nicht so oft wiederkommen, als ich neue Kenntnisse, neue Fertigkeiten zu erlangen geschickt bin? Bringe ich auf einmal soviel weg, daß es der Mühe wiederzukommen etwa nicht lohnet?“ . . . „Und was habe ich zu versäumen? Ist nicht die ganze Ewigkeit mein?“ *)

Dem großen Denker unsers Volkes schließt sich in der Auffassung

*) Die Erziehung des Menschengeschlechtes, §§ 1, 2, 91—95, 98, 100.

unsers Problems sein größter Dichter an. Wie anmutig vergleicht Goethe, einer liebenswürdigen Gepflogenheit des alten Comenius folgend, in dem Entwurfe zu einer Vorrede zum dritten Band von „Dichtung und Wahrheit" seine eigene Entwicklung mit der eines Baumes:*) „In dem ersten Band (von Dichtung und Wahrheit) sollte das Kind nach allen Seiten hin zarte Wurzeln treiben und nur wenig Keimblätter entwickeln, im zweiten der Knabe mit lebhafterem Grün stufenweis mannigfaltiger gebildete Zweige treiben; und dieser belebte Stengel sollte nun im dritten Beete ähren- und rispenweis zur Blüte hineilen und den hoffnungsvollen Jüngling darstellen." Wer Goethe kennt, weiß, daß solche Analogien bei ihm nicht oberflächliche Redewendungen sind, sondern wohldurchdachte und in alle ihre Konsequenzen verfolgte Gedanken darstellen. Was Goethes Auffassung unsers Problems, des Zusammenhanges zwischen Einzel- und Gesamtentwicklung, betrifft, so sei vor allem auf sein bekanntes den „Gesprächen mit Eckermann" entnommenes Wort verwiesen: „Wenn auch die Welt im ganzen vorschreitet, die Jugend muß doch immer wieder von vorn anfangen und als Individuum die Epochen der Weltkultur durchmachen." **) Ganz ähnlich lautet eine Stelle im 11. Bande der II. Abteilung der Weimarer Großen Ausgabe zwischen den „Aphorismen": Wenn auch das Jahrhundert fortgeschritten sei, die Jugend müsse immer wieder von vorn anfangen.

So ähnlich die Aussprüche Lessings und Goethes über unser Problem auch sind, so zeigt sich dem genauer prüfenden Blicke doch ein tiefgreifender Unterschied. Bei Lessing beruht der Fortschritt der Gesamtheit auf der Arbeit des Einzelnen. Bei Goethe ist die Entwickelung der Gesamtheit Prototyp für die Entfaltung der Kräfte des Einzelnen. Ich wüßte keinen Punkt, wo die innere Gegensätzlichkeit zweier unserer größten Denker so in die Augen spränge. Hier der seiner Kraft sichere, vorwärtsdrängende Lessing, das Bild der befruchtenden Männlichkeit; dort der seiner Bedingtheit sich bewußte, rückwärtsschauende Goethe, das Bild der empfangenden Weiblichkeit.

Wir verzichten darauf, unser Problem bei den späteren Philosophen zu verfolgen. Nur die eigenartige Form, welche es bei unsern

*) Vgl. Cotta'sche Ausgabe Bd. XXVIII, S. 356.

**) 17. Jan. 1827 (Reclamsche Ausgabe, Bd. I, S. 212). Die angeführte Äußerung schließt sich der Bemerkung an, daß die Jugendwerke großer Dichter — G. führt die „Räuber" und den „Fiesko" an — bei der Jugend auf weit mehr Interesse stoßen als deren reifere Schöpfungen. — Auch Kant wirft in seinen 1803 von Rink herausgegebenen Vorlesungen über Pädagogik die Frage auf: „Ob die Erziehung im einzelnen wohl der Ausbildung der Menschheit im allgemeinen, durch ihre verschiedenen Generationen, nachahmen soll?" (Th. Vogts Ausg. § 12, 3. Aufl., S. 74.)

westlichen Nachbarn gefunden hat, mag erwähnt sein. Auguste Comte unterscheidet wie Lessing drei Stufen des Fortschritts, und zwar sowohl des Individuums wie der Gesellschaft: die theologische, die metaphysische und die positive. Auf der ersten erkennt der Mensch übernatürliche Ursachen an; auf der zweiten postuliert er verborgene natürliche Ursachen: die Kräfte, auf der dritten begnügt er sich, durch Beobachtung und Experiment die Erscheinungen festzustellen und in ihren nächsten Bedingungen aufzuklären. „L'éducation de l'individu doit essentiellement reproduire celle de l'espèce, au moins dans chacune de ses grandes phases successives."

Die Philosophie hat es unternommen, unser Problem von seiner einen Seite her zu erleuchten, indem sie das Wesen der Entwicklung unter die Augen rückte. Das Problem hat aber noch eine zweite Seite, indem neben der Entwicklung auch die Vererbung als bedeutsamer Faktor in Frage kommt. Diesen in den Vordergrund der Betrachtung zu stellen, war einer andern Wissenschaft vorbehalten.

3. Das Problem im Lichte der Naturforschung.

Nachdem im 17. und 18. Jahrhundert der Geist Bacons nach und nach in die Naturwissenschaft eingedrungen war, begnügte man sich nicht mehr damit, die Tiere und Pflanzen nach ihrer äußeren Ähnlichkeit zu Gruppen zu vereinigen; vielmehr gewann die Überzeugung immer mehr Boden, daß diese Gruppierung ihr Korrektiv in einer genaueren Untersuchung der inneren Organisation der Geschöpfe finden würde. Diese Überzeugung bestätigte sich nicht nur; vielmehr ergab sogar ein weiteres Eindringen in dieses Gebiet und namentlich auch eine genauere Beobachtung der Lebensvorgänge im Tier- und Pflanzenreiche, daß die Grenzen zwischen den einzelnen „Typen" immer unbestimmter wurden, und daß sich immermehr die Überzeugung festsetzte, in der Welt der Organismen nicht mehr ein System streng voneinander abgegrenzter Klassen und Ordnungen, sondern eine fließende Entwicklungsreihe zu sehen.

Besonders dem Deutschrussen Karl Ernst von Baer (gestorben 1876 in Dorpat) verdanken wir die Einsicht, daß in der Entwicklung des Eies eine weit größere Übereinstimmung unter den Tieren besteht, als ihre spätere Sonderung in verschiedene Typen vermuten lassen könnte. Auch erkannte er, daß sehr oft zwischen früheren Entwicklungsstadien höherer Tiere und den Endformen vieler niederen eine große Übereinstimmung bestehe. Er spricht darum der Entwicklung der organischen Wesen eine gewisse Zielstrebigkeit zu, derart,

daß den einzelnen Gruppen und Individuen das Ziel näher oder weiter gesteckt sei. Jedenfalls ist durch Baer die Tatsache erwiesen, daß die Zahl der Tiergattungen, die in gewissen Entwicklungsformen übereinstimmen, um so größer ist, je weiter man auf der Stufenleiter des Tierreichs hinuntersteigt und je früher man den Zeitpunkt der Untersuchung wählt. Die charakteristischen Kennzeichen der einzelnen Typen, Klassen, Ordnungen und Gattungen entfalten sich erst nach und nach. „Erst allmählich treten die Charaktere hervor, welche die größeren, und dann die, welche die kleineren Abteilungen der Wirbeltiere kennzeichen.“ Im ganzen begnügt sich Baer mit Feststellung der Tatsachen und setzt nur die „Zielstrebigkeit“ als gegebene Ursache voraus.

Weiter geht Darwin, der nicht nur die Tatsache der Entwicklung festhielt, sondern dessen geschichtliche Bedeutung gerade darin besteht, daß er versucht hat, die Umbildungen der Lebewesen auf mechanische Ursachen zurückzuführen.

Haeckel endlich stellte das biogenetische Grundgesetz auf: Jedes Wesen durchläuft in seiner individuellen Entwicklung in rascher Folge die Stufen, welche der ganze Stamm, dem es angehört, im Laufe seiner Gesamtentwicklung durchgemacht hat. Er beruft sich auf Goethe als einen Vorgänger, obgleich dieser niemals auch nur andeutungsweise über die Transmutationshypothese Lamarcks, der er in bestimmten Grenzen zustimmte, hinausgegangen war, und gibt dadurch unbedingt zu, daß sein biogenetisches Grundgesetz gar nicht auf dem Boden der Naturwissenschaft gewachsen ist, sondern in der Philosophie wurzelt. Haekel zog folgerichtig die weitestgehenden Konsequenzen seines Gesetzes. In seiner „Anthropogenie“ stellt er die menschliche Eizelle in Parallele zu den einzelligen Protozoen. Dann zeigt er, wie die Differenzierung der Keimblätter den Schichten des Coelenteratenkörpers (Armpolyp) entspreche. Die Fortentwicklung, welche dann der menschliche Fötus in der Ausbildung seines Nerven- und Gefäßsystems zeigt, finde sich als Dauerzustand bei den Würmern. Die Anlage des Rückenmarks und danach des Gehirns, das Auftauchen der Chorda, die Entstehung der Wirbelsäule und der von ihr abhängigen Muskelanlagen weist ihn auf die Urfische hin. Ebendahin lenken die auftauchenden und wieder verschwindenden Kiemenbogen seinen Blick. Auch die Entwicklung des Herzens ist ihm in bestimmten Formen, die in der aufsteigenden Wirbeltierreihe bleibend auftreten, vorgebildet.

Haeckel nennt seine Hypothese „Gesetz“, weil er von ihrer Richtigkeit fest überzeugt ist. Doch ist er damit offenbar zu weit ge-

gangen. Selbstverständlich ist es für den Nichtfachmann unmöglich, sich in diesen Spezialgebieten genügend zu orientieren; wir geben also nur die Meinung anderer wieder, wenn wir behaupten: Ganz hervorragende Fachleute sprechen den angeblich unwidersprechlichen Feststellungen Haeckels heute nur noch einen geschichtlichen Wert zu und ermahnen seinen Ausführungen im einzelnen gegenüber zu größter Vorsicht. Doch behält natürlich der Gedanke Haeckels, wenn auch seine eigenen Anschauungen im einzelnen und seine Folgerungen sich nicht als stichhaltig erweisen, als Hypothese seinen Wert.

4. Der Kern des Problems für den Pädagogen.

Zweifellos sind die angeführten Aussprüche der Dichter und die dargestellten Anschauungen der Philosophen und Naturforscher über unser Problem nicht nur höchst interessant, sondern auch für die Anregung des Denkens und des Gemüts recht wertvoll. Aber der praktische Pädagoge darf sich natürlich mit solchen Anregungen nicht begnügen; er soll und will sicher fundamentierte wissenschaftliche Überzeugungen in praktischer Erzieherarbeit bewähren. Das könnte er jedoch inbezug auf unsere Frage erst, wenn und soweit der vorausgesetzte kausale Zusammenhang zwischen Gesamtentwicklung und Einzelentwicklung klar und unwiderleglich als Naturgesetz erkannt wäre.

Was aber in unserer Frage bis jetzt tatsächlich vorliegt, könnte bestenfalls als eine Hypothese angesprochen werden. Eine solche kann jedoch ihrer ganzen Natur nach nichts sein als ein Instrument der Forschung und niemals eine Norm, nach der man Maßnahmen ür die praktische Erziehung treffen könnte. Ja, es liegt sogar noch nicht einmal eine brauchbare Hypothese vor; denn soll eine solche wirklich ein erfolgversprechendes Instrument der Forschung sein, so dürfen ihre Voraussetzungen nicht den jeweiligen Gesichtspunkten und Mitteln der Forschung so fernliegen, daß sie einer wirklich ernsthaften methodischen Untersuchung noch ganz unzugänglich sind. Das ist aber hier tatsächlich der Fall.

Der erste Schritt, den postulierten kausalen Zusammenhang zwischen Gesamtentwicklung und Einzelentwicklung aufzuhellen, wäre doch wohl, daß das Wesen der Vererbung genau erkannt würde. So sehr nun auch die Tatsachen der Vererbung sich dem beobachtenden Blick aufdrängen — von ihrem Wesen wissen wir noch gar nichts. Daß sie „die Übertragung normativer Dispositionen zu gewissen Entwicklungen“ sei, diese Worte erklären doch, genau be-

trachtet, die Sache nicht. Keine Einsicht in die so bezeichneten Vorgänge selbst gibt ihnen irgend welchen Rückhalt.

Nahe liegt hier ja der Gedanke an den Isomorphismus solcher chemischen Verbindungen, welche einen ähnlichen molekularen Aufbau haben. Wären wir erst einmal so weit, daß wir die Vererbung körperlicher Eigenschaften als notwendige Folge der jeder Gattung und Art besonders zukommenden, eigenartigen chemischen Konstitution des lebenden Plasmas ansehen dürften, die auch in solchen Teilchen desselben, welche durch den Fortpflanzungsprozeß oder andere Vorgänge von älteren Individuen losgetrennt worden sind, sich zu erhalten strebte, dann könnte die Forschung an einem bestimmten Punkte die Hebel einsetzen. Möglich ist ja immerhin, daß die Chemie, welche auf diesem Gebiete ungeahnte Fortschritte aufweist, uns in nicht allzuferner Zeit einmal so weit bringt. Dann erst würden wir nach und nach übersehen lernen, was in der körperlichen Entwicklung des Einzelwesens ererbt, also Folge des potentiellen Faktors, und was von außen bewirkt, also Folge des accidentiellen Faktors der Entwicklung ist. Dann würden wir verstehen, wie sich erworbene Eigenschaften in erbliche umsetzen. Und dann erst wäre der Zeitpunkt gekommen, wo man über den Zusammenhang der Ontogenese (Einzelentwicklung) und Phylogenese (Gesamtentwicklung) in betreff des Körpers eine brauchbare Hypothese aufstellen könnte. Vorerst erscheint uns der Kern der Frage noch gar nicht erkennbar. Es muß noch unendlich viel erfolgreiche geistige Arbeit geleistet werden, bis sich der menschlichen Einsicht die Wege erschließen, welche in das dunkle Gebiet der körperlichen Entwicklung Licht bringen.

Aber damit wäre für die Erkenntnis des kausalen Zusammenhangs zwischen der Gesamtentwicklung und der Einzelentwicklung auf dem rein geistigen Gebiete noch gar nichts gewonnen. Denn es leuchtet sofort ein, daß zwischen dem sich entwickelnden Körper und der sich entfaltenden geistigen Konstitution, so innig beide auch zusammenhängen mögen, eine unüberbrückbare Kluft ist. Wir können dem sich entwickelnden Geiste nicht mit den Mitteln der biologischen Forschung, mit Messer und Mikroskop, beikommen und ihn ebensowenig in Retorten und Entwicklungsgläsern beobachten. Darum wird von den Beziehungen der Ontogenese zur Phylogenese des Geistes noch für lange Zeit, vielleicht für immer, das Wort gelten: Non liquet. Bescheiden wir uns also, und versuchen wir von andern Gesichtspunkten aus wenigstens teilweise in die uns beschäftigende Frage einzudringen.

(Schluß folgt.)

Das sittliche Gefühl
beim männlichen und beim weiblichen Geschlecht.

Eine psychologische Studie von ***Albr. Goerth,*** *Schuldirektor a. D. in Bonn a. Rh.*

Für die rechte Erziehung der Knaben und der Mädchen in Elternhaus und Schule ist es wichtig, die verschiedenartigen Gefühlsgrundlagen des männlichen und des weiblichen Geschlechts so genau wie möglich kennen zu lernen. Denn mit Recht sagt Wilhelm Wundt („Ethik“, S. 437): „Der Mensch handelt nicht das eine Mal nach unmittelbarem Gefühl, ein anderes Mal nach Reflexion, sondern nur nach Gefühlen.“ Unser Wille wird beim Handeln, sowie beim Beurteilen fremder Handlungen stets durch die in uns ausgebildeten Gefühlsgrundlagen bestimmt.

Wie vollzieht sich nun diese Ausbildung der sittlichen Gefühlsgrundlage bei dem männlichen und bei dem weiblichen Geschlechte, und welche Eigentümlichkeiten der von Natur so verschiedenartig gebauten und begabten Wesen wirken dabei wesentlich bestimmend mit?

In Bezug auf die Beanlagung ist ein wichtiger Faktor in betracht zu ziehen: das Nervensystem. Die Wissenschaft steht da noch vor vielen Rätseln. Aber es darf doch als sicher gelten, daß das weibliche Geschlecht ganz besonders feine und sehr reizbare Nerven besitzt, und daß die Männer mit Ausnahme von hervorragenden Künstlern und Gelehrten gröbere Nerven haben, die nicht so leicht gereizt und erschüttert werden können. Man sagt daher von den Frauen, sie besitzen „eine nervöse Konstitution“. Es scheint auch festzustehen, daß sie manche ganz eigenartig empfindende Nerven besitzen, und daß sie mit deren Hilfe in ihrer Seele ganz eigenartige Gefühle ausbilden, von denen der Mann sich kein Verständnis zu verschaffen vermag, weil es ihm nicht möglich ist, jene Regungen nachzuempfinden. Denn menschliche Gefühle kann nur der verstehen, welcher sie selbst besitzt oder in voller Entwicklung einst besessen hat.

Diese eigenartig empfindenden Nerven der Frauen zeigen ihre Wirksamkeit am deutlichsten bei der ersten Erziehung der Neugeborenen. Sie bereiten der Frau die unsagbare Wonne, die sie empfindet, wenn der Säugling an ihrer Brust sich satt trinkt und die Nährquelle mit den zarten kleinen Fingerchen betastet. Sie geben Freudigkeit und Ausdauer, alle die kleinen, oft sogar widerlichen — d. h. dem Manne widerlichen — Geschäfte zu verrichten, die zur Erhaltung und Pflege des Säuglings und des kleinen Kindes in den ersten Lebensjahren unbedingt notwendig sind. Von den Empfindungen und Gefühlen, die dabei die Seele

der rechten Mutter bewegen, kann der Mann sich keine klare Vorstellung machen.

Wir Menschen sind auf Erden da, um zu leben und um die Gattung zu erhalten. In Bezug auf diesen zweiten Zweck unseres irdischen Daseins, also in Bezug auf die Fortpflanzung, erklärt sich's leicht, daß Männer und Frauen ihre eigenen spezifisch verschiedenen Nerven und Nervensysteme haben müssen. Es ist aber ferner leicht denkbar, daß diese eigenartig eingerichteten Nerven sich auf das genannte Gebiet nicht beschränken, sondern auch auf andern seelischen Gebieten ihren Einfluß geltend machen werden. In der Tat ergibt sich bei sorgfältiger Beobachtung und Prüfung, daß die beiden Geschlechter nur auf wenigen Gebieten gleichartig fühlen, denken und begehren, daß sie vielmehr in Bezug auf die wichtigsten ihr ganz eigenartiges Seelenleben führen.

Infolge der oben erwähnten „nervösen Konstitution“ besitzt das Weib eine Phantasietätigkeit, die sich im Gegensatz zu der des Mannes in leichterem, freierem und mehr wechselvollem Spiel ergeht. Diese große Empfänglichkeit für feine Reize, die damit verbundene Beweglichkeit des Geistes und das rege Spiel der allzeit geschäftigen Phantasie bringen beim weiblichen Geschlechte Eigenschaften hervor, die als spezifisch weibliche gelten dürfen. Alle Frauen schwelgen gern in sanften Empfindungen, sind „tränenselig“, sehr empfänglich für Rührungen aller Art. Sie werden alle leicht zn Freude oder Schmerz, zu Hoffnung oder zu Besorgnis und Furcht erregt. Ihre große Nervosität und überaus rege Phantasietätigkeit zeigt sich ferner in der großen Erregtheit, mit der sie bevorstehenden außergewöhnlichen Ereignissen oder drohenden Übeln entgegensehen. Vor öffentlichen Prüfungen, amtlichen Revisionen, Vorladungen vor Gericht, vor feierlichen Akten, wie Einsegnung, Hochzeit, öffentlichen Huldigungen, sind sie so erregt, daß ihnen weder Essen noch Trinken schmeckt, daß sie wie im Fieber einhergehen, nachts nicht schlafen können. Bei plötzlich hereinbrechenden Gefahren verlieren sie die Geistesgegenwart, pflegen ganz betäubt, wie erdrückt, starr dreinzuschauen. Ist die Gefahr beseitigt, so pflegen sie im Gegensatz zu den Männern nachträglich in sehr lebhafte Erregung zu geraten. Die übermäßig erregte Phantasie malt ihnen dann alles Vergangene so schreckhaft aus, daß Schluchzen und Weinen, selbst Weinkrämpfe sich einstellen.

Die eigenartigen Nerven, welche bei den Frauen das geschlechtliche Leben regieren, wirken auch bei allen Umgangsverhältnissen mit. Demgemäß fordert jede Frau überall eine freundliche, rücksichtsvolle, womöglich liebevolle Behandlung. Einen bloß strengen, geschäftlichen, kalten, amtlichen Umgangston kann keine lange ertragen. Manche zeigen einen wahren „Liebehunger“ und damit verbunden die „Angst vor bösen Gesichtern“. Es ist dem Weibe schrecklich, sich gehaßt zu wissen, während der Mann seine Ehre drein setzt, weit und breit als „der bestgehaßte Mann“ zu gelten.

Es ist klar, daß die hier besprochenen in der nervösen Konstitution begründeten Eigentümlichkeiten des weiblichen Geschlechts bei der Ausbildung seiner sittlichen Gefühlsgrundlage in bedeutendem Maße mitwirken müssen.

Man erwäge! Die besprochene „Angst vor bösen Gesichtern“ derer, die über sie Gewalt haben, hindert die Weiber durchaus nicht, ihren Dienstboten recht böse Gesichter zu machen, sie nicht selten recht tyrannisch zu behandeln.

Jene „Friedfertigkeit“, jener „Liebehunger“ sind darum in sittlicher Hinsicht als bedenkliche Schwächen zu bezeichnen. Die sogenannte Liebenswürdigkeit beruht fast stets auf Eigennutz, zeigt sich edel und schön nur dem geliebten Manne, den Eltern, sehr geliebten Personen gegenüber. Die echte Liebenswürdigkeit, die sich in dem Bemühen zeigt, so zu handeln, daß unsere Mitmenschen sich wohl und womöglich glücklich fühlen, scheint vorwiegend eine Charaktereigentümlichkeit der Männer zu sein.

Bevor wir solche, für die Ausbildung der sittlichen Gefühlsgrundlage wichtigen Eigentümlichkeiten weiter zu erörtern suchen, ist es geboten, uns über den Begriff „sittliches Handeln“ zu verständigen.

Gewöhnlich nennt man einen Menschen sittlich, wenn er nach den Zehn Geboten lebt und sich gegen die landläufigen Ansichten, die seine Mitmenschen in Bezug auf Sittlichkeit zeigen, im wesentlichen nicht versündigt. Mädchen und Frauen gelten als sittlich, wenn sie sich diesen Ansichten peinlich unterordnen und namentlich durchaus ehrbar, keusch und züchtig leben in Worten und Werken.

Wir müssen jenen Begriff weiter fassen; denn das Leben hat in der Neuzeit Verhältnisse geschaffen, die in jener Urzeit bei Abfassung der Zehn Gebote nach nicht vorhanden waren. Luther hat sich deshalb schon bemüht, in seinen Erklärungen zu den Geboten die neuere Zeit mit ihren Anforderungen zu berücksichtigen. Aber selbst diese Auslegungen können uns nicht mehr ganz befriedigen; denn das öffentliche Leben legt namentlich uns Männern heutzutage Pflichten auf, denen wir uns gar oft nicht entziehen dürfen, wenn wir den Ruf eines sittlich und ehrenhaft handelnden, charaktervollen Mannes bewahren wollen. Darum erweitern wir den landläufigen Begriff und sagen: Sittlich handelt, wer sich bemüht, wie ein Christ zu leben, seine Leidenschaften zu beherrschen, und außerdem um höherer Ideen willen seine selbstsüchtigen Triebe und Neigungen zu zügeln und opferwillige Hingabe zu zeigen vermag.

Versuchen wir nun, diesen Ansichten gemäß unsere Studien und Beobachtungen fortzusetzen.

Bei den Knaben wird schon früh Achtung vor dem kalten Gesetz erzogen und damit das sittliche Gesetzes-Pflichtgefühl ausgebildet. Schon in der Schule angeleitet, seine Pflichten nicht aus Liebe zum Lehrer, sondern aus Achtung vor dem Gesetz zu erfüllen, tritt er ins Leben und findet überall starre gesetzliche Forderungen, findet Zustände, die auf Rechte und Gesetze gegründet sind. Bei den edlern, feinern Naturen schwindet allmählich der Widerwille gegen den Zwang, den jedes Gesetz uns auferlegt, und macht einer inneren Freudigkeit zum Gehorchen Platz. Sie sagen sich nicht, wie die sklavischen Naturen: „Du mußt gehorchen oder dich trifft Strafe!“ nein, in ihnen lebt und webt der echte „kategorische Imperativ der Pflicht“, der in dem in tiefster Seele empfundenen Befehl: „Du sollst!“ hervortritt. Hervorragende Geister, schöpferische Naturen bemühen sich, neue Gesetze zu begründen und sie zum Heile des Ganzen zu allgemeinen Gesetzen und Forderungen und Zuständen zu erheben. Es sind die Reformatoren auf den verschiedenen Gebieten. Sie alle besitzen selbst jenes oben genannte sittliche Hochgefühl, die höchste, opferwillige Hingabe für die von ihnen vertretenen

Ideen und bemühen sich, ihre Mitmenschen dafür zu gewinnen, um sie durch das neue Leben edler, besser, vollkommner, glücklicher zu machen.

Wieviele dieser Männer haben nicht die Hingabe an die von ihnen vertretenen Ideen mit der freudigen Hingabe des Lebens besiegelt! Die Geschichte berichtet fast nur über den Opfertod der Märtyrer und Reformatoren auf religiösem Gebiet; aber wer weiter blickt und den von uns erörterten Begriff „sittliches Hochgefühl“ recht ergriffen hat, wird solchen Märtyrern auch auf sehr vielen andern Gebieten begegnen und herausfinden, daß deren Zahl nicht gering ist. Der wahre Fortschritt der Welt, die echte Wohlfahrt der Staaten, sowie der Staatsbürger in den verschiedenen Gesellschaftsklassen ist nur auf die Bemühungen solcher hochsittlich fühlenden und strebenden Männer zurückzuführen. Es gehören zu ihnen auch die Kämpfer für Recht und Freiheit, die Märtyrer ihrer politischen und sozialen Überzeugung; denn mit dem ausgebildeten Gesetzes-Pflichtgefühl verbinden sich stets Unwillen und Zorn gegen jede selbstherrliche, tyrannische Gewalt. So bildet sich im Jünglinge allmählich das echte Rechtsgefühl und das echte Freiheitsgefühl*) aus, Gefühle, die in jeder Hinsicht als hochsittliche zu bezeichnen sind. Auch hängen damit zusammen die herrlichen Eigenschaften der Rechtlichkeit und Redlichkeit in Handel und Wandel und der alle Verhältnisse sorgsam abwägenden Billigkeit.

Betrachten wir nun die Ausbildung des sittlichen Gesetzes-Pflichtgefühls beim weiblichen Geschlecht.

Hierbei spielen zwei wichtige Faktoren mit: die Erziehung der Mädchen durch die Mütter und die Jahrhunderte hindurch geübte Beschränkung der sozialen Interessen der Frauen auf das Haus, auf die Familie.

Im Hause, in der Familie gibt es kein Gesetz, soll statt des Gesetzes die Liebe herrschen. Die Gebote der Sittlichkeit werden den Kindern anfangs als der Wille der geliebten Eltern mitgeteilt. Sie lernen gut und fromm handeln, um Vater und Mutter zu erfreuen, lernen ihren Willen bändigen, um sie nicht zu betrüben. Erst viel später lernen sie sittlich handeln, um ihren himmlischen Vater nicht zu betrüben oder zu erzürnen. So bildet sich in der Seele des Mädchens das Liebepflichtgefühl aus. Es ist oft sehr schön, aber stets regellos, entbehrt jeder strengen Gesetzlichkeit. Daher haben sich die soeben besprochenen Gesetzes-Pflichtgefühle, die sich bei den bessern Männern zu so schönen, lobenswerten Eigenschaften entwickeln, beim weiblichen Geschlechte nicht ausbilden können. Junge Mädchen wollen mit streng gesetzlichen Forderungen nichts zu tun haben; sie lernen ihre Lieblingsneigungen beherrschen, jedoch nie um solcher Forderungen willen. In der Schule fügen sie sich den Gesetzen aus Furcht vor Strafe, aber nie aus Ehrfurcht vor der Heiligkeit der Pflicht. Sie handeln gesetzlich auch aus Liebe und Ehrfurcht gegen den Lehrer, sowie später gegen ihren himmlischen Gott und Vater. Darum ist für Frauen Sittlichkeit nie von Religion zu trennen. Für die Freiheit, die in der freudigen Unterwerfung unter das Gesetz besteht,

*) Das rechte Freiheitsgefühl gibt dem Manne das Bewußtsein, daß jeder frei ist, wenn er sich mit freudigem Gehorsam gesetzlichen Forderungen unterwirft, und daß er darum auch berechtigt, ja verpflichtet ist, Gesetze und Rechte gegen tyrannische Gewalt zu verteidigen, um die Freiheit wieder zu erringen. Dies Bewußtsein gibt den echten „Männerstolz vor Königsthronen.“

haben sie kein Verständnis, ebensowenig für das hohe innere Glück des Mannes, keinen andern Richter als sein Gewissen anzuerkennen. Darum sagt mit Recht Goethe: „Nach Freiheit strebt der Mann, das Weib nach Sitte", und Jean Paul: „Die Sittlichkeit der Mädchen ist Sitte, nicht Grundsatz."

Die mangelhafte Achtung, die Frauen dem starren Gesetz entgegenbringen, zeigt sich bei allen Forderungen, die nicht durch Kirche oder Sitte für sie geheiligt sind. „Mit mir können Sie mal eine Ausnahme machen", „Dies eine Mal wird's nicht schaden!" sind Aussprüche, die jeder Beamte, der mit Frauen zu tun hat, gar oft hören muß. Sie halten ein Umgehen der Gesetze gar oft für eine „lobenswerte Rücksicht", unter Umständen für eine „wahrhaft gute und liebevolle Tat". Schon bei den heranwachsenden Schülerinnen in den Oberklassen der höheren Mädchenschulen kann man erfahren, daß sie Übertretungen von Schulgesetzen als einen mehr oder weniger unschuldigen Scherz auffassen.

Der auffallende Mangel an Rechtsgefühl und Freiheitsliebe zeigt sich bei den Frauen in allen Ständen, in allen Verhältnissen. Wo bei einer Bewerbung um Ämter ihr Einfluß zur Geltung kommt, da herrscht der Nepotismus; denn Familienbande und deren an ihre Liebe gerichteten Forderungen stehen ihnen höher als alle Rechte und Gesetze der Welt. Der liebenswürdige Vetter oder Neffe mag immerhin leichtsinnig und der begehrten Stellung nicht gewachsen sein: die Frauen werben für ihn, wenn's nicht anders geht, sogar mit Hilfe von Intriguen, von List und Verstellung. John Stuart Mill, dem man Frauen gegenüber wahrlich nicht Übelwollen oder Verkleinerung ihres Wertes vorwerfen wird, sagt in seiner Schrift „Die Hörigkeit der Frauen": „Wenn eine Frau sich um Angelegenheiten bekümmert, die nicht in ihrer Sphäre liegen, so tut sie dies selten in einer ehrenhaften Absicht, sondern verfolgt dabei gewöhnlich eigennützige Zwecke. Sie weiß nicht und fragt auch nicht, auf welcher Seite in der Politik das Recht liegt; aber sie weiß sehr genau, von welcher Geld und Einladungen, oder ein Titel für ihren Mann, oder eine Stellung für ihren Sohn, oder eine gute Partie für ihre Tochter zu erwarten stehen." Bei diesem Mangel an den die Welt erhaltenden Tugenden der Gerechtigkeit und der Achtung vor der Heiligkeit des Gesetzes erklärt sich's, daß Frauen von herrschsüchtiger Gemütsart unter Umständen weit ärgere Tyrannen werden können als die gewalttätigsten Männer. Sie werden in ihren Kreisen wahre „Megären". Ihr Hochmut nimmt dabei so widerliche, so empörende Formen an, daß man sich schon bei der bloßen Beobachtung ihres Tuns bis ins innerste Mark empört fühlen kann. Von solchen Weibern werden oft nur um einer Laune willen die heiligsten Rechte ihrer Mitmenschen mit Füßen getreten.

Trotz dieser hier geschilderten Mängel sind die Frauen in amtlichen Verhältnissen höchst gefügige Untergebene; denn sie gehorchen gern der Macht, die durch feste Befehle sie der ihnen höchst unangenehmen Entscheidung zwischen Recht und Unrecht überhebt. Sie achten jede Herrschernatur, selbst wenn sie unter deren Joch seufzen. Ist der energische Vorgesetzte noch ein für sie liebenswürdiger Mensch, so können sie wahrhaft für ihn schwärmen. Sie sind nur durch Gewalt oder durch Liebe zu regieren, bleiben bei ihrem Liebespflichtgefühl ihr Lebelang in allen Verhältnissen große Kinder ohne rechte Selbständigkeit. Feigheit, verbunden mit sklavischer Unterwürfig-

keit halten sie bei sich und ihresgleichen für Milde und Friedfertigkeit. Goethe sagt:

„Was bringt in Schulden?
Harren und dulden.
Was bringt zu Ehren?
Sich wehren!“

Dies weise Wort wird von Frauen nie als richtig anerkannt.*)

Frauen und selbst Jungfrauen haben oft den sittlichen passiven Mut gezeigt, um Gottes willen ihre fromme Überzeugungen selbst dem schmerzvollsten und schimpflichsten Tode gegenüber frei zu bekennen; aber den auf energischem Rechts- und Freiheitsgefühl beruhenden sittlichen Heldenmut, die neue Wahrheit zu lehren, alte verrottete Vorurteile, Meinungen und Einrichtungen offen als unsittlich oder als gottlos zu verurteilen und diesen Kampf trotz des grimmigsten Hasses der Gegner, trotz anhaltender Verfolgungen und Unterdrückungen mit Aufopferung des irdischen Wohls fortzuführen — diesen Mut und diese Kraft hat wohl selten ein Weib bewiesen, wird ein Weib selten beweisen können. Dieser Kampf um die größten und heiligsten Güter des Lebens ist Sache der Männer. Frauen kennen nicht „das tragische Schicksal, mit dem Stachel ohnmächtig erlittenen Unrechts im Herzen sich moralisch zu verbluten und den Glauben an das Recht zu verlieren“. (Rudolf v. Jhering). Aus Verzweiflung über den Verlust der Freiheit des Vaterlandes sind gar viele edle Männer in Wahnsinn verfallen oder zu Taten getrieben worden, die Wahnsinn oder Selbstmord glichen. Bei den Frauen sind solche Gefühle und demgemäß solch ein Handeln nicht zu finden**). Bei ihrem Liebepflichtgefühl und dem darauf beruhenden regen Familiensinn hat das Weib auch weder Verständnis noch Achtung für des Mannes edlen Gemeinsinn.

Diese verschiedenartig gebildeten sittlichen Gefühlsgrundlagen der beiden Geschlechter zeigen sich besonders scharf in ihren Gefühlen für Ehre und in ihrer Treue.

Man muß Ehre als Objekt („mir wird Ehre zu teil“) von Ehre als subjektives Gefühl („meine Ehre verlangt dies Tun von mir“) sorgfältig unterscheiden. Die Sprache hat diesen Unterschied leider sehr verwischt. Die Pluralbildung („an Ehren reich sein“) verschwindet immer mehr.

Jeder Mensch gelangt im Lebenskampfe dahin, sich ein besonderes, individuelles Ehrgefühl auszubilden. Die besten und edelsten Menschen legen Wert nur auf das Urteil der Mitmenschen, von denen ihr Wesen und ihr Tun richtig verstanden und abgeschätzt werden kann, und verachten das Urteil der „großen Menge“. Sie betrachten als wertvoll nur die gerechte Anerkennung der Besten ihrer Umgebung, ihres Standes und Berufes und weiterer Kreise.

*) Ich war als Schuldirektor einst gezwungen, mich und mein Kollegium in einem Schulprogramm gegen verleumderische Angriffe einer Gesellschaft hochmütiger Feinde in der Stadt energisch zu verteidigen. Alle Lehrer erkannten achtungsvoll an, daß ich meine Pflicht getan hatte; die sieben mir unterstellten Lehrerinnen kamen in corpore zu mir und baten mich flehentlich, die betr. Programme zurückzuhalten. Ich mußte sehr ernste Worte sprechen, um sie einigermaßen zu beruhigen.

**) Nach Theodor Mommsens Wort ist der Mann ein „animal politicum“, aber nicht das Weib. Wir halten es darum für Unrecht, den Frauen das politische Stimmrecht zu gewähren.

Dies Ehrgefühl ist die echte Ehrliebe; sie ist stets verbunden mit edlem Stolz, d. h. mit dem auf rechter Selbsterkenntnis beruhenden Bewußtsein unseres Wertes als sittliche und als Berufsmenschen.

Der wahrhaft ehrliebende Mensch freut sich über die gerechte Anerkennung seines Wertes, aber er strebt nicht danach. Wo dies Streben hervortritt, zeigt sich Ehrbegierde; bei höher begabten Menschen wird sie zur Ehr- und Ruhmsucht. Nach dem Dichterwort sind dies „Tugenden dunklern Fittigs mit Dämonenflügeln“. Wo das Streben hervortritt, von der Achtung der Mitmenschen oder Vorgesetzten äußere Zeichen zu erlangen, spricht man von Ehrgeiz.

Aus den vorstehenden Erörterungen ergibt sich's leicht, daß das Ehrgefühl der Männer sich von dem der Frauen wesentlich unterscheiden muß. Der Mann findet und erstrebt Ehre (als Objekt) außerhalb des Hauses im sozialen und politischen Leben, das Weib innerhalb ihrer Häuslichkeit, ihrer Mutterpflichten, im Kreise der nächsten Verwandten und Freunde. Daher findet man bei Frauen so häufig kleinlichen Ehrgeiz. In amtlichen Verhältnissen werden sie stets erfüllt sein von der ängstlichen Sorge um den Beifall oder wenigstens um die Anerkennung ihrer Vorgesetzten, so daß ein rechtes Selbstgefühl, verbunden mit wahrer Ehrliebe und Verachtung des Urteils der Welt, bei ihnen nie aufkommen kann. Selbstbewußten, edlen Stolz zeigen sie nur im Familienleben; ja, gar viele Frauen werden durch dieses hochsittliche Gefühl selbst in den traurigsten ehelichen Verhältnissen aufrecht erhalten. Herder läßt seinen „Cid“ sprechen:

„Sonderlich im Punkt der Ehre
Gab kein Weib dem Mann Gesetze.“

Wir dürfen dies Wort ohne Bedenken unterschreiben, müssen jedoch hinzufügen, daß in diesem Punkte auch der Mann dem Weibe keine Gesetze vorschreiben darf. Es sollten daher die beiden Geschlechter sich bemühen, einander in Bezug auf diese Gefühle recht zu verstehen und darin sich gegenseitig achten lernen. Dies Verstehen gibt das wahre Eheglück; die darauf abzielenden Bemühungen bilden die höchsten ehelichen Pflichten.

Wir kommen zum Begriff „Treue“.

Unter Treue verstehen wir die beharrliche Willensrichtung, die von der idealen Liebe bestimmt wird. Diese Treue muß, wie leicht erklärlich, den verschiedenen Ehrenpflichten gegenüber eine verschiedene sein und sich demgemäß bei den beiden Geschlechtern in oft sehr verschiedenartiger Weise zeigen. Männer zeigen Treue in den sozialen und politischen Kämpfen für Menschenrechte, für Glaubens- und Gewissensfreiheit, für soziale und politische Freiheit, in ihren amtlichen Berufspflichten und in der Ehe. Sie zeigen diese Treue am schärfsten, wenn sie darob verfolgt, verachtet, verspottet, selbst von den Angehörigen gemieden werden. Sie zeigen dabei nicht selten auch den Mut, sich von der Autorität geliebter Lehrer und Erzieher ganz frei zu machen. Diesen Mut besitzen Frauen nie; denn ihre Pietät ist so groß, daß sie sich schon den bloßen Gedanken an solch ein Tun als Sünde anrechnen. Oft schon ist diese Pietät für den idealen Fortschritt der Welt gefährlich geworden. In katholischen Ländern ist die Macht der Geistlichen über Gewissen und Handeln der Frauen eine sehr große, und selbst in protestantischen Familien besitzt der Pfarrer nicht selten einen recht merkbaren Einfluß gerade auf die Frauen.

Frauen haben zu öffentlichen Kämpfen um soziale und politische Ideen keinen Beruf. Wo sie in diesem Streben trotzdem öffentlich hervortreten, zeigen sie sich „vermännlicht“. Auf andere Wege weisen die dem Weibe besonders eignen Tugenden der Barmherzigkeit, Wohltätigkeit und Milde. Sie können viele Frauen zu edelster, hoher, nachhaltiger Begeisterung, verbunden mit Aufopferung des eignen Wohls, entflammen. Man denke an die „barmherzigen Schwestern“, an die Krankenpflegerinnen in den Hospitälern und andern Anstalten für Leidende; man beobachte sorgfältig das stille, liebevolle Wirken und Schaffen von vielen, vielen Frauen, deren Milde und Barmherzigkeit schon bei der Rückerinnerung uns die Augen mit Tränen innigster Rührung zu füllen vermag. —

Wir haben uns bemüht, das sittliche, das Handeln leitende und bestimmende Gefühl der beiden Geschlechter zu erforschen und die sich dabei herausstellenden Vorzüge und Fehler gegeneinander abzuwägen. Im alltäglichen Verkehr pflegt man weniger sorgsam zu prüfen. Da kann man selbst von denkenden Personen häufig behaupten hören, daß die Sittlichkeit der Frauen im allgemeinen höher stehe als die der Männer. Darum noch folgende Erwägungen.

Wenn Jungfrauen mit eingebornem hohen Liebespflichtgefühl gut erzogen, an Gehorsam, Bescheidenheit, Ordnungsliebe, Sauberkeit und unverdrossenen Fleiß gewöhnt sind, so entfalten sie im Umgange ein so liebenswürdiges Wesen, daß sie von jedermann mit herzlicher Freude beobachtet werden. Ist solch ein Mädchen dabei noch durch Schönheit beglückt, so kann sie mit Hilfe geschmackvoller Kleidung und angenehmen Benehmens einen bezaubernden Eindruck auf alle, zumal die Männer ausüben. Ein schönes Weib handelt nie töricht, sagt Lord Byron. Sie ist die Königin der Feste und wird selbst im Mittelstande, ja in Arbeiterkreisen, gefeiert und verehrt werden. Wir alle haben als Jünglinge zu solchen Frauen und Jungfrauen mit wahrer Andacht emporgeblickt. Mit Recht sagte der große Dichter von ihnen:

„Willst du genau erfahren, was sich ziemt,
So frage nur bei edeln Frauen an.
Denn ihnen ist am meisten dran gelegen,
Daß alles wohl sich zieme, was geschieht.
Die Schicklichkeit umgibt mit einer Mauer
Das zarte, leicht verletzliche Geschlecht.
Wo Sittlichkeit regiert, regieren sie,
Und wo die Frechheit herrscht, da sind sie nichts.“

Im Mannesleben stoßen wir im allgemeinen auf kein so anmutendes Bild. Der echte Jüngling, auch der begabteste, will sich „austoben“, d. h. in wildem Begehren die Genüsse, die das Leben bietet, durchkosten und im Übermut der Jugendlust seinen Launen die Zügel schießen lassen. In jedem echten Manne lebt mehr oder weniger der „Faustsche“ Drang nach Schaffen und nach Genuß, und naturgemäß muß in dem begabten Jüngling das Verlangen nach Genuß, nach einem berauschenden, beseligenden Glück übermächtig werden. Infolge seiner derbern Sinnlichkeit liegt sogar die Gefahr nahe, daß er im Sinnentaumel sein besseres Selbst verliere. Aber trotz alledem und trotz der Beispiele sittlicher Verkommenheit hat man kein Recht, die Gesamtheit des männlichen Geschlechts in Bezug auf Sittlichkeit den Frauen gegenüber herabzusetzen. Tüchtigen Jünglingen gelingt es unschwer, sich im

Beginn des Mannesalters aus verkehrten, ja aus unsittlichen Richtungen zu einem ernsten, sittlichen Verhalten und Schaffen zu erheben. Man beachte wohl, daß solch eine Erhebung Frauen kaum gelingt. Aus zuchtlosen Jungfrauen werden oft frömmelnde Weiber, die sich wohl bereitwilligst den ärgsten Bußen und Kasteiungen unterziehen; aber nach unsrer Ansicht ist solch ein Umschlag keine Erhebung. —

Wir können hier unsre Untersuchungen schließen und gestatten uns nur noch das folgende Schlußwort:

Aus der Erwägung aller weiblichen Eigentümlichkeiten dürfen wir fordern, daß Frauen Männern nicht als Vorgesetzte gesetzt werden dürfen. Denn sie sind nach ihrer ganzen Veranlagung nicht imstande, des Mannes Ehrgefühl, seine Treue, sein Freiheitsgefühl zu begreifen und noch weniger, diese Eigenschaften zu würdigen. Noch weniger vermögen sie ihre Untergebenen gegen ungesetzliche Gewalt zu verteidigen. Ja, sie werden, anstatt diese ernst und fest auf das Gesetz hinzuweisen, von ihnen nur Gefügigkeit und blinde Unterwerfung fordern. Solche Verhältnisse würden aber den Bau der sittlichen Welt aufs tiefste erschüttern.

Umschau.

Berlin, den 1. März 1903.

An der Mosel ist Krieg ausgebrochen. In der alten Bischofsstadt Trier hat man eine staatliche paritätische höhere Mädchenschule kirchlich geächtet. Wer mit der Geographie der Schulen wenig vertraut ist, hat bei den ersten Nachrichten von dem Trierer Konflikt sicherlich erstaunt gefragt: „Was, in Trier besteht eine paritätische Mädchenschule? Wie kommt die dahin?“ Es ist ein Rest aus einem von der Gegenwart etwas verschiedenen Jahrzehnt des vorigen Jahrhunderts. Daß sich die Schule dort gehalten hat und jetzt richtig 25 Jahre alt geworden ist, gehört entschieden zu den Wundern in unserer sonst so wunderarmen Zeit. Der Bischof hätte auch eben jetzt der Schule nicht den Krieg erklären sollen. Sie hätte ihr silbernes Jubiläum in aller Ruhe feiern können und wäre dann bei gelegener Zeit vielleicht — konfessionell geworden. Ob sie's jetzt wird, ist fraglich.

Für den Freund des Simultanschulwesens ist die Blüte der Trierer Schule eine Erscheinung von größtem Interesse. Der Zorn des Bischofs gegen sie ist nicht von heute und gestern, die Schule hat ihn zwanzig Jahre getragen und dabei — immer mehr katholische Schülerinnen gewonnen. Das ganze Geheimnis wird sich so erklären, daß sie redlich ihre Schuldigkeit tat. Für so etwas hat schließlich auch ein ultramontaner Vater und eine streng kirchliche Mutter ein Auge und schließt die Ohren, wenn jemand, dem man sonst gern folgt, von der Schule nicht gut spricht, und schickt zum ersten auch das zweite Kind hinein. Der Staat würde nach demselben Rezept an jedem Orte im Deutschen Reiche der Kirche gegenüber den Kampf um die Schule gewinnen. Auch im schönen Frankreich wäre so der „Kulturkampf“ gewonnen worden. Aber das kostet Geld und Arbeit; mit Leitartikeln, Parlamentsreden und derartigen wohlfeilen Dingen allein wird in dieser Sache nichts geschafft.

Was die Regierung dem Bischof Korum gegenüber tun wird, soll erst morgen im Abgeordnetenhause durch den Mund des Ministerpräsidenten kund werden. Daß der Umschauer schon heute seine Betrachtungen abschließen muß, liegt an der pedantischen Pünktlichkeit des Herausgebers der „Deutschen Schule", der sich mit dem idealen Zustande, daß die Umschau immer erst am Abend vor dem Erscheinen der betreffenden Nummer fertig gestellt wird, trotz meiner vielfachen diesbezüglichen Bemühungen nicht befreunden kann.

Was kann die Regierung antworten? Ich glaube, nicht viel. Hat sie doch selbst die konfessionellen Schulen immer über den grünen Klee gelobt, und die faule Ausrede, die sich die „Köln. Ztg." leistet, auf dem Volksschulgebiete sei die konfessionelle Trennung der Kinder das Gegebene, aber die höheren Schulen müßten paritätisch sein, kann sich die Regierung unmöglich zu eigen machen. Entweder sie bekennt sich frank und frei zur paritätischen Schule auf jeder Schulstufe, oder sie überläßt auch die höheren Lehranstalten ihrem Schicksal. Warum die Volksschule eine Schule von Priesters Gnaden sein, die höhere Schule aber Kinder aller Konfessionen vereinigen soll, ist schlechterdings nicht einzusehen. Die Unbequemlichkeiten für die Eltern und die Kosten sind bei den Volksschulen, wenn man alles zusammennimmt, sicher-sich nicht unbedeutender als bei anderen Lehranstalten, und die ethischen Wirkungen der Simultanschule um so notwendiger und segensreicher, je tiefer das Elternpublikum in seiner Bildung steht.

Daß die Blüte einer paritätischen Mädchenschule im schwarzen Trier neben zwei kirchlich mehr als gut empfohlenen katholischen Schulen derselben Kategorie dem Ultramontanismus nicht angenehm sein konnte, ist begreiflich. Wie oft hat der selige Windthorst von der Tribüne des Abgeordnetenhauses erklärt, das „Volk" wolle reinliche Scheidung im Schulwesen, und wie oft ist diese „Tatsache" auf den Katholikentagen „festgestellt" worden! Und nun in Trier ein solches Fiasko der konfessionellen Schule! Das durfte nicht kommen! Man müßte ein Herz von Stein haben, wenn man die ultramontanen Schmerzen über dieses „Ärgernis" an so bevorzugter Stätte nicht würdigen wollte. Aber so geht's mit den Parteiphrasen. Wenn nur immer die grüne Praxis daneben gestellt werden könnte, die politischen Phrasendrescher würden bald allen Kredit verlieren.

Über die staatspolitische Seite des Konfliktes uns den Kopf zu zerbrechen, liegt keine Veranlassung vor. Das „Recht" war in diesen Dingen immer nur der Mantel, den man der guten und noch öfter der schlechten Sache umhing. Der Ausgang hängt von andern Faktoren ab: von der Macht und der Entschlossenheit. Wer damit aufwarten kann und die Scheinwerfer geschickt zu handhaben versteht, so daß seine Taten immer im erwünschten Lichte erscheinen, dem stimmt auch Frau Justitia gern zu, so spröde sie sich auch manchmal stellt.

Im übrigen ist an dem, was Bischof Korum getan hat, nur die Form auffallend. Es ist ja genügend klar gestellt, daß der Bischof in der Sache schon vor zwanzig Jahren genau dasselbe getan hat, und jedes Zentrumsblättchen gibt seinen Gläubigen, so oft es nur möglich ist, besonders eindringlich aber alle Jahre zweimal, kurz vor der Aufnahme der Kinder in die Schule, dieselben Weisungen. Vor mir liegt z. B. No. 43 der „Germania", sie enthält einen

spaltenlangen zum Teil der „Schles. Volksztg." entnommenen Artikel mit der Überschrift: „Welcher Schule sollen katholische Eltern ihre Kinder zuführen?" Der Artikel enthält u. a. die nachstehenden Ausführungen: „Für katholische Eltern ist es eine selbstverständliche Gewissenspflicht, ihre Kinder vor allem einer katholischen Schule zuzuführen, der vor jeder anderen Schule der Vorzug zu geben ist. Katholische Eltern, die ihre Kinder einer nichtkatholischen Schule zuführen, auch wenn sie Gelegenheit haben, sie in einer katholischen Schule unterzubringen, handeln gewissenlos und versündigen sich schwer gegen Gott, gegen ihre Kinder und gegen sich selbst." Der Artikel gibt besonders für die Einschulung von Kindern aus Mischehen Ratschläge, die in der Praxis zu ganz erbaulichen Manipulationen führen können. Es heißt u. a.: „Ist der Vater katholisch, dann gehören die Kinder ohne weiteres in die katholische Schule und dürfen ohne seine ausdrückliche Genehmigung in einer evangelischen Schule nicht aufgenommen werden. Da sollte nun jeder katholische Vater Mann genug sein, eine dahingehende Willenserklärung unter allen Umständen zu verweigern. Derjenige katholische Vater, der es über sich bringt, zur nichtkatholischen Erziehung seiner Kinder seine Einwilligung zu geben, sollte bedenken, daß er sein eigenes Seelenheil, sowie das Seelenheil seiner Kinder verkauft. Die katholische Kirche mißbilligt bekanntlich gemischte Ehen und gestattet deren Eingehen nur durch einen ausdrücklichen Dispens und erteilt diesen durch den Bischof aus wichtigen Gründen u. a. auch unter der Bedingung, daß die katholische Erziehung aller Kinder vorher sicher gestellt ist. Daher hat auch die katholische Mutter die unerläßliche Pflicht, für Unterbringung der Kinder in einer katholischen Schule Sorge zu tragen. Sie darf sich in dieser Beziehung von niemandem beeinflussen lassen und muß allen Lockungen und Versprechungen, auch solchen, die materielle Vorteile in Aussicht stellen, standhaften Widerstand leisten. Die katholische Kindererziehung ist, wie gesagt, eine Forderung der Kirche. Wer sich aber der Kirche widersetzt, widersetzt sich Jesu und ist ‚wie ein Heide und ein öffentlicher Sünder.' Auch in dieser Beziehung gilt das Wort der Schrift: Man muß Gott mehr gehorchen als den Menschen!"

Das ist bekanntlich Toleranz. Darum die „Toleranzanträge" des Zentrums!

Wir verstehen vollkommen, weswegen die Kirche, insbesondere die katholische, alle ihre Machtmittel aufbietet, um die streng gesonderte konfessionelle Verfassung des Schulwesens von unten bis oben aufrecht zu erhalten. Einmal ist es unbestreitbar, daß die Macht der Geistlichkeit abnimmt, sobald die Konfessionen miteinander in lebhaftere geistige Beziehungen treten. Nicht der Einfluß der Religion, wie so oft behauptet wird, wird dadurch geringer, im Gegenteil, wahre Religion bewirkt immer die Annäherung der Menschen, auch derjenigen verschiedener Richtung. Religion will nicht Gegensätze schaffen, sondern beseitigen. Aber die Beamten der organisierten Religionspflege, die Geistlichen, die den Hauptnachdruck naturgemäß nicht auf das allen Religionen und Konfessionen Gemeinsame legen dürfen, glauben im alltäglichen Kampfe ums Dasein meist zweckmäßig zu handeln, wenn sie ihre Konfession nach Möglichkeit geistig isolieren. Die gemeinsame Schule bringt zweifelsohne die Glieder der verschiedenen Konfessionen in so nahe Beziehungen, daß die trennenden

Momente der Konfessionen vor dem, was allen gemein ist, mehr zurücktreten. Darum Konfessionsschulen.

Wichtiger noch ist aber für die Kirche die Tatsache, daß mit der gemeinsamen Schule sich die geistliche Aufsicht über den Gesamtunterricht nicht verträgt, sich vielmehr ganz von selbst auf den konfessionellen Religionsunterricht beschränkt. Wachstum der Simultanschule bedeutet Rückgang der kirchlichen Schulherrschaft, und fortschreitende Konfessionalisierung Zunahme des Einflusses der Geistlichkeit auf den Gesamtunterricht. Wenn nun die Kirche die berufene Schulherrin ist, muß sie sich der Simultanschule gegenüber ablehnend verhalten. Daß die Kirche aber immer, wenn sie ihr engeres Gebiet, das der Religionspflege und der Charitas, verließ, Fiasko machte, sollte man vielleicht auch in der Bischofsburg zu Trier wissen. Auf die Dauer wird dieser Kampf gegen die geistige Entwicklung, die den Boden der Kirche schon längst überschritten hat, doch ohne Erfolg sein und insofern kann die Schule das Verdikt des Trierer Bischofs auf sich beruhen lassen. Es liegt nun einmal im Wesen des Kulturfortschritts, daß auf Zeiten des Aufschwungs Zeiten des Rückgangs folgen. Aber gerade in diesen Zeiten werden die Kräfte gesammelt zu neuer Aufwärts- und Vorwärtsbewegung.

Welche krampfhaften, teilweise geradezu lächerlichen Anstrengungen gemacht werden, um die geistliche Schulaufsicht unter allen Umständen, wenn auch nur zum Scheine, aufrecht zu erhalten, zeigt auch ein Vorkommnis in dem fortschrittsfreudigen Ostpreußen. Das „Friedländer Kreisblatt“ berichtet: „Die Königliche Regierung hat genehmigt, daß der Ortsschulinspektor Pfarrer Mück in Domnau bei der Verwaltung der Schulinspektion durch den Provinzialvikar Metschies vertreten wird.“ In dem Städtchen amtiert, wie die „Preußische Lehrerzeitung“ mitteilt, ein in seinem Amte ergrauter, erfahrener Rektor, aber die Stellvertretung in der Lokalschulaufsicht muß einem jugendlichen Herrn übertragen werden, der erst an der Schwelle des geistlichen Amtes steht.

Daß so viele Kreise, auch solche, die der Kirche nicht so nahe stehen wie das Zentrum, mit einer beispiellosen Hartnäckigkeit der geistlichen Schulaufsicht das Wort reden, hat allerdings noch einen andern Grund. Man bringt dem jungen, in seiner Bildung und Amtsstellung noch nicht genügend gefestigten Volksschullehrerstande noch nicht das Vertrauen entgegen, das er besitzen muß, wenn man ihm die Schule unbeschränkt überantworten soll, und der Lehrerstand kann darum zur Gewinnung seiner Selbständigkeit auf keinem Wege mehr erreichen, als auf dem der Förderung seiner Bildung. Leider steht hier die unglückselige Verfassung des Lehrerbildungswesens im Wege. Selbst bei ausgezeichneten Leistungen wird es den vom Gesamtorganismus des höheren Bildungswesens abgezweigten Anstalten nur schwer gelingen, sich zu allgemeiner Anerkennung zu bringen. Aus diesem Grunde wird die Lehrerschaft unausgesetzt dahin streben müssen, dort ihre Vorbildung zu erwerben, wo die höheren Berufsarten überhaupt vorgebildet werden. Der Weg zur tatsächlichen Befreiung des Volksschullehrerstandes führt durch die Universität. Auch die übrigen Beschwerden werden nur auf diesem Wege behoben werden. Dem „höheren“ Lehrer, der den neunjährigen Studenten der Sexta der Weisheit Abc lehrt, gibt man willig und gern das Doppelte eines Volksschullehrergehaltes und mutet ihm keine kirchliche Aufsicht zu, weil man seine Vorbil-

dung entsprechend einschätzt. Der Volksschullehrer wird nicht durch sein Amt, sondern durch seine allen höheren Kredits entbehrende Vorbildung in den Augen des Publikums auf eine verhältnißmäßig so tiefe Stufe gestellt, und nur aus diesem Grunde rücken die Herren Oberkollegen in oft mehr als komischer Weise von ihm ab. Der „Oberlehrer“ will unter keinen Umständen nur „Lehrer“ sein, und niemand aus der Masse der „subalternen“ pädagogischen Praktiker soll seinen Titel erhalten, selbst dann nicht, wenn er ein wirklicher Oberlehrer ist, was man von einem Anfänger im Amte doch niemals sagen kann, wenn man das Katheder der Sexta auch noch so hoch bewertet.

Ein Potsdamer Oberlehrer hat kürzlich folgenden Brief veröffentlicht:

„Sehr geehrter Herr!

In dem gestrigen (Dienstag-) Bericht über die Kaisergeburtstagsfeier des Evangelischen Männer- und Jünglingsvereins der Friedensgemeinde wird gesagt, die Festrede habe Lehrer Dr. L. gehalten. Diese Angabe ist unrichtig. Ich ersuche Sie daher, in Ihrer nächsten Nummer eine dahingehende Berichtigung aufzunehmen, daß die betr. Rede von Herrn Dr. L., Oberlehrer an der hiesigen Realschule, gehalten worden ist. Der Titel Lehrer kommt mir nicht zu. Mit vorzüglicher Hochachtung Ihr ergebener Oberlehrer Dr. L., Leutnant d. L.“

Ernst stimmen kann ein solches Schreiben nicht; in Wirklichkeit wird aber dadurch doch nur der Abgrund beleuchtet, der einen der wichtigsten Berufsstände in zwei große Heerlager trennt, nicht weil sie Verschiedenes tun und treiben, sondern eine ungleich bewertete Vorbildung haben. Im geistlichen und Richterstande bestand vor Zeiten dasselbe Verhältnis, es ist dem Fortschritt zum Opfer gefallen. Auch die Schule darf nicht ewig unter diesem Dualismus leiden.

In Württemberg sind Anfang Februar die Beratungen der Schulnovelle in der Abgeordnetenkammer zum Abschluß gekommen. Es ist im wesentlichen bei der Regierungsvorlage geblieben. Die geistliche Ortsschulaufsicht bleibt bestehen. Die Bezirksschulaufsicht kann auch einem Schulmanne übertragen werden. Die konfessionelle Trennung der Oberschulbehörde wird nicht beseitigt, jedoch erhält die evangelische Schule eine eigene, vom Konsistorium abgetrennte Oberschulbehörde. Die wesentlichsten Bestimmungen des Gesetzes sind folgende: Die Bezirksschulaufsicht wird in der Regel als Hauptamt ausgeübt. Als Bezirksschulaufseher im Hauptamt werden Schulmänner oder Geistliche, welche der Konfession der ihnen untergebenen Schullehrer angehören, angestellt. Zum Bezirksschulaufseher kann von der Oberschulbehörde auch ein Geistlicher derjenigen christlichen Konfession, welcher die ihm untergebenen Schullehrer angehören, in widerruflicher Eigenschaft bestellt werden. Die Oberschulbehörde für die evangelischen Volksschulen ist der evangelische Oberschulrat, welcher aus einem Vorstand und der erforderlichen Anzahl von technischen und administrativen Mitgliedern besteht und die Befugnisse eines Landeskollegiums hat. Die Oberschulbehörde für die katholischen Volksschulen ist der katholische Kirchenrat, welcher künftig, soweit er als Oberschulbehörde in Tätigkeit zu treten hat, die Bezeichnung „Katholischer Oberschul-

rat“ führt. Die Leitung des Religionsunterrichts in den Volksschulen und den Lehrerbildungsanstalten einschließlich der Bestimmung der Katechismen und Religionshandbücher kommt unbeschadet des dem Staate zustehenden Oberaufsichtsrechts den Oberkirchenbehörden zu. Insbesondere steht es den Oberkirchenbehörden zu, für die Visitation des Religionsunterrichts in den Volksschulen besondere Anordnung zu treffen. Das ganze Gesetz tritt, wenn die erste Kammer es nicht zu Falle bringt, worauf das Zentrum bestimmt rechnet, am 1. Oktober 1903 in Kraft.

Ein gewaltiger Schritt vorwärts ist das Gesetz nicht. Miquel würde vielleicht seine Freude daran haben. Just so soll er, der Realpolitiker, sich die Lösung des Konflikts in Preußen gedacht haben. Es war eine Kapitulation des alten Staatsmannes vor einem Gegner, den er nicht glaubte besiegen zu können, und den er damit seinem Schicksal und seinen eigenen, ihm selbst verderblichen Wünschen überlassen wollte. Es wäre traurig, wenn das der Gang der Dinge auch in andern Staaten sein sollte. Zwei Kulturorganismen ohne ein verknüpfendes Band! Vor dem weiterblickenden Auge tun sich dabei, wenn es sich um große Staatsgebilde handelt, Möglichkeiten und Wahrscheinlichkeiten auf, die die Zukunft unseres Volkes aufs tiefste berühren. Aber was fragen die Politiker, für die der Mittelpunkt ihrer Interessen jenseit der Berge liegt, danach! Ihre Ideale werden dadurch nicht vernichtet.

Ansichten und Mitteilungen.

Warum ich die Herbartsche Pädagogik ablehne.

(Schluß.)

III. ihres Intellektualismus wegen. — Auf allen Gebieten, die dem Bereiche der Erziehung angehören, handelt es sich letzten Endes um Willensbildung. Auch die intellektuelle Bildung ist von einer gewissen Aufgelegtheit des Geistes, von einem Wissen- und Erkennen-Wollen abhängig. So darf wohl die Frage nach der Möglichkeit einer Beeinflussung des Wollens durch die Tätigkeit des Erziehers als eine Kardinalfrage der Pädagogik bezeichnet werden.

Keine andere Psychologie kommt in diesem Punkte dem Bedürfnisse des Pädagogen so entgegen, wie diejenige Herbarts. Daraus erklärt sich auch, daß diese Lehre, die gegenwärtig außer Flügel wohl kaum noch einen namhaften Vertreter besitzt, dennoch in pädagogischen Kreisen immer noch großen Anhang findet.

Herbart ordnet das Wollen dem Begehren unter und bestimmt es als „eine Begierde, verbunden mit der Voraussetzung der Erlangung des Begehrten“. Im Begehren (bezw. seinem Gegensatze: dem Widerstreben) erblickt er das Hervortreten einer Vorstellung, die sich gegen Hindernisse heraufarbeitet, also in ihrem Klarheitsgrade wächst (bezw. ihn im Kampfe gegen einen Komplex widerstreitender Vorstellungen zu bewahren bestrebt ist) und dabei mehr und mehr die übrigen im Bewußtsein befindlichen Vorstellungen nach sich bestimmt, indem sie die einen anzieht und die andern abstößt — oder, seine Auf-

fassung genauer treffend, das Bewußtwerden eines solchen Vorgangs. In jenem Widerstreit der Vorstellungen, ihrer wechselseitigen Hemmung oder Förderung, ist auch die Entstehung der Gefühle begründet, die als Lust oder Unlust jedes Begehren und Widerstreben begleiten und unlösbar mit der aufstrebenden Vorstellung verbunden sind. Diese Gefühle sind aber lediglich Erscheinungen von sekundärer Bedeutung; die Bedingungen des Begehrens liegen nicht in ihnen, sondern in der Vorstellung, und zwar nicht in deren Inhalte, sondern in ihrer Stärke, d. h. ihrem Klarheitsgrade. Jeder Vorstellung ist nach Herbarts Hypothese an sich das Streben eigen, sich auf ihrer ursprünglichen Klarheitsstufe zu erhalten und bei vorhandener Verdunkelung diese wieder zu erlangen. Sobald dieses Streben im Widerstreite gegen andere, hemmende Vorstellungen sich geltend machen muß, tritt es in unser Bewußtsein als Begehren, bezw. Wollen.

Da die Stärke der Vorstellungen nicht bloß von der ihnen ursprünglich eignen Klarheit sondern auch, und zwar sehr wesentlich, davon abhängt, ob und in welchem Grade der Innigkeit sie mit andern Vorstellungen verknüpft sind, so erklärt sich, daß das Willensleben wesentlich abhängig ist von der Gestaltung des Gedankenkreises. Je geschlossener derselbe ist, d. h. je inniger die Verbindungen sind, die seine einzelnen Partien zusammenschließen, desto kräftiger muß auch das Wollen sein. Je vielseitiger und enger eine Vorstellungsmasse mit den übrigen Vorstellungsgruppen verknüpft ist, desto eher läßt sich von ihr ein maßgebender Einfluß auf das Wollen erwarten. Das ist, was man den Intellektualismus der Herbartschen Seelenlehre nennt.

Es erklärt sich daraus, daß in der Herbartschen Pädagogik der Unterricht als der Hauptfaktor der Erziehung angesehen wird. „Das ist die Probe eines vollkommenen Unterrichts, daß die Summe von Kenntnissen und Begriffen, welche er zur höchsten Gelenkigkeit des Denkens erhoben hat, zugleich vermöge der vollkommenen geistigen Durchdringung aller ihrer Teile fähig sei, als Masse von Interessen mit höchstem Nachdruck den Willen zu treiben.“ (Herbart). „Der Unterricht ist die stärkste pädagogische Kraft. Denn soll durch die Erziehung zur Tugend hingeleitet werden, so muß bei ihr der Unterricht überwiegen, d. h. sie muß hauptsächlich auf vermitteltem Wege, durch Bildung des Gedankenkreises, geschehen, weil sich dadurch allein sichere und bleibende Resultate erzielen lassen, weil sich dadurch allein bewirken läßt, daß das Herz fest werde. Ja, die ganze Charakterbildung muß hauptsächlich durch den Unterricht erreicht werden, da Beharrlichkeit und Festigkeit die wesentlichsten Eigenschaften des Charakters sind, und diese, wie alles Feste und Bleibende im Geiste, sich nur durch Bildung des Gedankenkreises hervorbringen lassen“ (Ziller).

Soll aber der Unterricht den Willen bilden, so muß es ein „erziehender“ sein; d. h. er darf sich nicht darauf beschränken, das Wissen zu vermehren und die Erkenntnis zu bilden; vielmehr muß seine Aufgabe dahin bestimmt werden, eine solche Verfassung des Gedankenkreises herzustellen, aus der das Wollen unmittelbar hervorgeht. Diese Verfassung des Gedankenkreises bestimmt Herbart als das Interesse. In diesem erblickt seine Schule darum das unmittelbare Ziel des Unterrichts.

Das Interesse steht, wie Begehren, Wollen und Geschmacksurteil, der Gleichgültigkeit entgegen, unterscheidet sich aber von diesen dadurch, daß „es nicht über seinen Gegenstand disponiert, sondern an ihm hängt“. Es „steht in der Mitte zwischen dem bloßen Zuschauen und dem Zugreifen“. Es „liegt in der unwillkürlichen Aufmerksamkeit“. Diese aber „beruht auf der Kraft einer Vorstellung (oder Vorstellungsmasse) gegen die andern, also teils auf ihrer eignen absoluten Stärke, teils auf der Leichtigkeit des Zurückweichens der übrigen“. Da nach Herbart, wie schon ausgeführt, auch das Begehren als das Sichemporarbeiten einer Vorstellung gegen Hindernisse aufzufassen ist, so ergibt sich daraus klar, wie das Interesse die Geistesverfassung ist, aus der das Wollen hervorgeht.

Das Interesse beruht also auf dem Übergewicht einer Vorstellung oder Vorstellungsgruppe, das bedingt ist nicht durch ihren Inhalt sondern lediglich durch ihre Stärke. Da nun diese wesentlich abhängt von ihrer Verbindung mit andern Vorstellungen und Vorstellungsmassen, so wird wohl ersichtlich, welch fundamentale Rolle der Herstellung solcher Verbindungen, also der „Konzentration des Unterrichts“, in Herbarts Pädagogik zufällt. — —

Es war ein glücklicher Gedanke Herbarts, den Begriff des Interesses in den Mittelpunkt der Didaktik zu stellen. Auch die Gegner werden dies anerkennen. Die Differenzen betreffen lediglich das Wesen jenes Begriffs, seine psychologischen Bedingungen und die aus diesen gezogenen pädagogischen Folgerungen. Selbstverständlich haftet das Interesse nur an solchen Vorstellungsmassen, die sich durch Klarheit und Regsamkeit auszeichnen. Während aber die Herbartsche Schule diese Verfassung des Gedankenkreises als die Grundlage des Interesses ansieht, betrachten die Gegner die Sache gerade umgekehrt. Ihnen ist sie nicht die Ursache sondern die Folge: die Wirkung des Interesses.

Was ist aber das Interesse? Mit einem Wort: es ist Wertschätzung, Wertbewußtsein. Eine Sache interessiert uns, wenn sie uns nicht gleichgültig ist; ist sie das aber nicht, dann besitzt sie für uns einen Wert, einen positiven, wenn sie uns anzieht, einen negativen, wenn sie uns abstößt.

Das Anziehende oder Abstoßende, das eine Sache — oder, richtiger, eine Vorstellung oder Vorstellungsgruppe — für uns besitzt, kann in nichts anderm begründet sein als in Gefühlen, die mit dem Inhalte des Interesses, eben jenen Vorstellungen, aufs engste verbunden sind.*)

Dagegen spricht auch keineswegs der Umstand, daß das Interesse nicht immer als Gefühl, sondern auch als Werterinnerung oder als Werturteil auftritt; wären doch diese Gebilde der Reproduktion und des Denkens gar nicht möglich ohne die Grundlage unmittelbar empfundener Wertgefühle.

Der grundsätzliche Unterschied zwischen dieser Anschauung und derjenigen Herbarts tritt bereits klar hervor: die psychologische Bedingung des Interesses ist dort die Vorstellungsstärke, hier der Gefühlswert der Vorstellungen.

---

*) Vergl. Dr. Ostermanns vorzügliche Ausführungen in seiner Monographie „Das Interesse“ (Oldenburg, Schulze. 1895) und in seiner Abhandlung in Reins Enzyklopädie (Bd. III, S. 840 ff.). O. stützt sich vorzugsweise auf Lotze; aber auch v. Hartmann, Paulsen, Wundt u. v. a. stehen auf demselben Boden.

Das Gefühl, das Herbart nur als Begleiterscheinung würdigt, wird hier zur Hauptsache.

Das Gefühl beruht nach Herbart auf der Wechselwirkung der im Bewußtsein befindlichen Vorstellungen, die nach der seiner Psychologie zu Grunde liegenden Hypothese als Kräfte wirken. Es ist nicht vom Inhalt der Vorstellungen abhängig, sondern lediglich vom Grade ihrer Hemmung oder Förderung.

Die Gründe zu beleuchten, die schon vom Standpunkte der Erfahrung aus gegen diese Theorie erhoben werden können, muß ich mir hier versagen. Wer sich darüber unterrichten will, der sei besonders auf Dr. Ostermanns Schrift: „Die Irrtümer der Herbartschen Psychologie und ihre Konsequenzen“ (2. Aufl., Oldenburg, Schulze. 1894) verwiesen. Woran ich vorzugsweise Anstoß nehme, ist 1. die Behauptung, daß das Gefühl immer mit bestimmten Vorstellungen, und zwar mit solchen, die im Bewußtsein stehen, verbunden sei, und 2. die weitere Behauptung, daß das Gefühl nicht im Inhalt der Vorstellungen, sondern nur in ihrem Zusammenwirken, in dem Grade ihrer gegenseitigen Hemmung oder Förderung, begründet sei. Die Erfahrung scheint mir gegen beides zu sprechen. So verstehe ich auch, daß die Vertreter der neueren Psychologie in der Erklärung des Gefühls wohl sämtlich auf einem andern Standpunkte stehen als Herbart.

Schon sein Schüler Strümpell definiert es als eine Reaktion der Seele auf gewisse seitens der Vorstellungen ausgeübte Reize. Überweg bezeichnet es als das unmittelbare Bewußtsein von dem Verhältnis unserer Tätigkeiten und Zustände zu dem Bestehen und der Entwicklung unsers Gesamtlebens. Nach Lotze entstehen die Gefühle, indem die Vorstellungen als neue Reize auf das ganze Wesen der Seele einwirken und in ihm die durch die äußeren Reize selbst unmittelbar nicht angeregte Tätigkeit zur Lust und Unlust hervorbringen. Riehl bestimmt es als die Rückwirkung der Tätigkeit des Bewußtseins auf dieses selbst. Th. Ziegler als die psychische Betätigungsweise des Menschen gegenüber allen von außen an ihn herankommenden Reizen. Jodl als eine psychische Erregung, in welcher der Wert einer im Zustande des lebenden Organismus oder im Zustande des Bewußtseins eingetretenen Änderung für das Wohl oder Wehe des Subjektes unmittelbar als Lust oder Schmerz wahrgenommen wird. Höffding nennt die Gefühle Symptome der Förderung oder Hemmung des Lebens. Wundt sieht in ihnen die Rückwirkung, die das Bewußtsein (der Zusammenhang der psychischen Gebilde unter Abstraktion von den einzelnen Vorgängen) auf die Vorstellungen ausübt, und das auf die Beziehungen zurückweist, in denen sich die unmittelbar gegenwärtigen zu den früheren Vorstellungen befinden.*)

In drei Punkten stehen die angeführten Psychologen im Gegensatze zu Herbart: 1. betrachten sie das Gefühl nicht als eine begleitende Erscheinung des Vorstellens, sondern als eine Grundtatsache des psychischen Lebens, die dem ersteren nicht unter- sondern nebengeordnet ist. 2. sehen sie das Gefühl nicht allein bedingt durch die Stärke der Vorstellungen sondern auch durch ihren Inhalt. 3. erblicken sie allerdings die Ursache zur Entstehung eines

*) Vergl. den Artikel „Gefühl“ in Eislers „Wörterbuch der philosophischen Begriffe“.

Gefühls auch in einer Veränderung des Bewußtseins durch den Eintritt einer Empfindung oder einer Vorstellung, betrachten aber als den andern Faktor, durch dessen Mitwirken die Entstehung des Gefühls erst möglich ist, nicht eine andere im Bewußtsein befindliche Vorstellung, sondern eine Rückwirkung der Seele selbst, d. i. des geistigen Gesamtlebens. Im Gefühl reagiert nicht eine einzelne Vorstellung oder Verstellungsmasse, sondern das Gesamtbewußtsein, also die Persönlichkeit selbst. So erklärt sich auch, daß gerade im Gefühl die Individualität am reinsten sich offenbart, und daß z. B. Lotze wohl recht hat, wenn er behauptet, daß gerade das Gefühl weit eigentümlicher als die Erkenntnis die wahre Natur des Geistes bezeichnet.

Natürlich ist zur Klarstellung unsers Gegenstandes die Frage nach dem Verhältnisse des Gefühls zum Begehren bezw. Wollen besonders wichtig. Die Erfahrung erklärt unbedenklich ersteres als die Ursache des letzteren. Wir begehren das, dessen Vorstellung in uns ein Gefühl der Lust erweckt und damit für uns einen Wert erlangt, und wir widerstreben dem, dessen Vorstellung mit Gefühlen der Unlust verbunden ist. Bei Annahme der Herbartschen Hypothese müssen wir natürlich anders urteilen: wir begehren nicht, weil die Vorstellung des Begehrten von einem Wertgefühl begleitet ist, sondern umgekehrt: wir verbinden ein Wertgefühl mit einer Vorstellung, weil wir sie begehren. Das Begehren hat ja nach dieser Annahme seine Grundlage nicht im Gefühl, sondern im Aufsteigen der Vorstellung. Die neuere Psychologie steht der Hauptsache nach auf Seiten der Erfahrung.

„Es gibt kein Begehren, das nicht seinen Grund in einem Gefühl hat.“ „Wo eine Vorstellung von Gefühl begleitet ist, wird sie diesem Gefühl entsprechend in Begehren umgewandelt“ (Horvicz). „Fragen wir nach den Kräften, die das Handeln in Bewegung setzen, so können wir nicht leugnen, daß das Trachten nach Festhaltung und Wiedergewinn der Lust und nach Vermeidung des Wehe die einzigen Triebfedern aller praktischen Regsamkeit sind“ (Lotze). Das an einen vorgestellten Inhalt gebundene Gefühl „bestimmt zunächst den Willen, da es die Gegensätze von Lust und Unlust in sich enthält, welche in den Formen des Begehrens und Widerstrebens alle Willenstätigkeit beherrschen.“ „Ohne durch Gefühle erregt zu werden, würden wir nicht wollen“ (Wundt).

Ja, das Gefühl enthält bereits die Elemente des Begehrens bezw. Wollens. Dilthey bezeichnet die Gefühle als „Innewerden der Zustände des Willens“. Paulsen urteilt: „Keine Willensregung, die nicht im Gefühl zum Bewußtsein käme, und kein Gefühl, das nicht zugleich Willensantrieb wäre.“ Nach Wundt „enthalten die Gefühle der Lust und Unlust stets zugleich die Momente des Begehrens und Widerstrebens in sich, die ihrerseits das wollende Subjekt voraussetzen“. Gemütsbewegungen sind „Reaktionen des Willens“. Sobald diese nach inneren*) oder äußeren Willenshandlungen streben, heißen sie Begehrung; wenn sie dieses Stadium nicht erreicht oder schon zurückgelegt haben, Gefühl. „So wenig das Gefühl trennbar ist von den Empfindungen und Vorstellungen, so wenig gibt es eine Lust- und Unluststimmung oder gar eine Wertschätzung ohne einen Willen, dessen Richtung

*) Innere Willenshandlungen = Apperzeptionen, deren höchste Form das Denken ist (Wundt).

schon in dem Gefühle sich verrät.“ Lust und Unlust „sind zurückzuführen auf die entgegengesetzten Beziehungen des Willens zu seinen Objekten.“ *)

Die von Herbartianischer Seite gegen diese Theorie erhobenen Einwände — nicht immer werde das begehrt, was man wertschätze, oft auch das Gleichgültige, sogar das Unangenehme; manches werde wertgeschätzt, ohne begehrt zu werden; man dürfe sich in seinem Wollen nicht vom Gefühl leiten lassen; aus dieser Anschauung müsse gefolgert werden, daß alles Handeln auf egoistische Ziele gerichtet sei, daß es also ein uninteressiertes Handeln und folglich wahre Sittlichkeit nicht gäbe — sind von Dr. Ostermann, auf den ich hier verweise, sowohl in der angeführten Monographie (S. 36 ff.) als auch in Reins Handbuche (III, S. 850 ff.) in einer meiner Auffassung nach durchaus befriedigenden Weise widerlegt worden.

Liegt nun aber auch die Motivation eines Wollens nur in den Gefühlen, welche mit der Vorstellung seines Inhalts verbunden sind, so wäre es dennoch unrichtig, den Einfluß des Verstandes auf die Willensbildung ganz außer acht zu lassen. Sicherlich ist diese vorhanden und soll vorhanden sein. Aber wohlgemerkt! nicht die Entstehung des Wollens ist auf ihn zurückzuführen; wohl aber ist ihm seine Leitung anzuvertrauen. Der Einfluß des Verstandes auf das Wollen „ist nicht sowohl ein treibender als ein regelnder“, „der Perpendikel, der die Bewegung des Uhrwerks regelt, ohne sie zu bewirken“ (Ostermann).

Die pädagogischen Folgerungen aus dieser vom Herbartianismus abweichenden Anschauung liegen klar genug zu Tage, als daß es nötig wäre, diese wesentlich der Kritik dienenden Aufsätze durch mehr als die folgenden allgemeinen und keineswegs das Thema erschöpfenden Sätze zu verlängern:

1. Die Erziehung (Unterricht und Zucht) hat nur insoweit Einfluß auf die Willensbildung, als es ihr gelingt, im Gemütsleben des Zöglings eine Grundlage zu gewinnen.

2. Die Bildung des Gedankenkreises an sich kann hierzu keinen Beitrag leisten; denn der Verstand kann wohl das Wollen leiten, aber nicht es hervorrufen. Somit ist die „Konzentration des Unterrichts“ unmittelbar wohl wichtig für die intellektuelle Bildung, doch ohne direkten Einfluß auf die Anregung des Willens.

3. Der Gefühlswert einer Vorstellung beruht darauf, daß sie in Verbindung steht mit dem Trieb- und Willensleben. Das Begehren bezw. Widerstreben kommt in den Gefühlen der Lust bezw. Unlust zur Erscheinung. Somit muß die Erziehung bestrebt sein, solche Verbindungen herzustellen, sei es, um das vorhandene Willensleben des Zöglings weiter zu entwickeln, sei es, um es den Zielen der Erziehung gemäß zu modifizieren.

4. Die Intensität des mit einer Vorstellung verknüpften Gefühls ist um so größer, als dieses Gefühl am Inhalte der Vorstellung selbst haftet. Somit

*) „In Wahrheit handelt es bei den Zuständen, die wir als Vorstellung, Gefühl und Willen bezeichnen, nicht um tatsächlich verschiedene Formen des Geschehens, sondern um zusammenhängende Prozesse, die wir nur, je nachdem an ihnen die eine oder die andere Seite dem Bewußtsein sich aufdrängt, mit verschiedenen Namen belegen.“ „Gefühl und Vorstellung sind koordinierte Teilerscheinungen eines und desselben inneren Vorganges, wobei das Wollen (Affekt, Trieb, Begierde u. s. w.) als spezielle Gestaltung des Gefühls angesehen wird.“ „Die Frage nach der Priorität von Gefühl oder Vorstellung hat also keinen Sinn“ (Wundt).

wird der Unterricht bestrebt sein müssen, „unmittelbares Interesse“ für das von ihm vermittelte Wissen und die von ihm vermittelte Erkenntnis zu erzeugen.

5. Da das Gemütsleben des Menschen den wesentlichsten Teil seiner Eigenart ausmacht, so wird gerade eine Erziehung, die auf der dargelegten Grundlage beruht, vorzugsweise imstande sein, dem pädagogischen Prinzip des Individualisierens zu entsprechen.

6. Im Lichte der entwickelten psychologischen Anschauung gewinnen auch pädagogische Mächte wie Gewöhnung, Suggestion u. s. w. eine ganz andere Bedeutung für das Willensleben, als ihnen der Intellektualismus zugesteht. Gerade dieses Gebiet würde aber zu seiner genaueren Erörterung eines besonderen Artikels benötigen. Ich breche ab.

* * *

Verhängnisvoll für die Entwicklung des Herbartianismus wurde die Irrung, daß man von vornherein die Pädagogik Zillers als identisch mit der ursprünglichen Herbarts oder doch als eine folgerichtige Ableitung aus dieser ansah. Bekanntlich ist sie als Ganzes weder das eine noch das andere. Ziller geht in wesentlichen Punkten Wege, die sich keineswegs an die von Herbart gewiesenen Bahnen anschließen, sondern recht eigentlich als Umbiegungen derselben zu bezeichnen sind.

Jene Irrung hatte zur Folge, daß man so ziemlich allgemein das Eigenartige der Pädagogik Herbarts in Stücken sah, die ihr, im Grunde genommen, durchaus nicht angehörten, sondern Zillerschen Ursprungs waren. Das ging soweit, daß man schließlich sogar schon in einer mehr oder minder strengen Einhaltung der Zillerschen „Formalstufen“ im Unterricht ein vollkommen ausreichendes Kennzeichen „Herbartscher“ Pädagogik erblickte. Es war nach diesem Schema gar nicht schwer, „Herbartianer“ zu werden.

Tatsächlich ist jetzt Zillers Pädagogik von ihren eigenen Anhängern in wesentlichen Punkten aufgegeben. Von seinen „Kulturstufen“ ist schon lange nicht mehr die Rede; man begnügt sich mit der Ablehnung der „konzentrischen Kreise“. Seine Konzentrationslehre in ihrer ursprünglichen Form gilt für praktisch undurchführbar; was man in den Kreisen seiner Anhänger jetzt unter „Konzentration des Unterrichts“ versteht, ist etwas, das schon lange und ganz unabhängig von Ziller für methodisch richtig gehalten wurde. Auch seine Lehre von den „Formalstufen“ ist in mancher Hinsicht stark modifiziert worden.

Ja, noch mehr. Auch die Wurzeln der Zillerschen Pädagogik, die auf Herbart zurückgehen, beginnen an Frische und Triebkraft zu verlieren. Das ist kein Wunder. Einer Zeit entsprossen, die in ihrer ganzen Geistesrichtung keineswegs der unsrigen gleich war, finden sie jetzt nicht mehr den Nährboden, den sie nötig haben. Die Schriften hervorragender Herbartianer der Gegenwart zeigen deutlich, wie jene Ideen verblassen und sich Modifikationen gefallen lassen müssen, die einem vollkommenen Wandel ihres inneren Wesens mindestens nahekommen.

Nun zeigt sich aber das Unglaubliche. Anstatt diese Tatsache anzuerkennen, verschließt man, in echtem Sektengeiste, vor ihr krampfhaft die Augen; anstatt den Niedergang des Herbartianismus zuzugeben, nennt man jene Bewegung einen „Fortschritt“ und preist sie als einen Beweis für die „Entwicklungsfähigkeit“ jener Lehre.

Begreiflich ist das schon. Von Anfang an war, wie oben bemerkt wurde, der Begriff „Herbartianismus“ ein schillernder, die so benannte Pädagogik ein unausgeglichenes Gemisch Herbartscher und Zillerscher Gedanken. Ja, zuletzt genügte schon — der Artikel über Literatur des Herbartianismus in Reins Enzyklopädie beweist das — die angebliche Zugehörigkeit eines Autors zur Schule Herbarts, seine Schriften sämtlich als „herbartianische“ zu charakterisieren. Und so ist es heute noch. Professor Rein z. B. kann in seiner von den treibenden Ideen der Gegenwart befruchteten Pädagogik noch so weit von den Grundsätzen Herbarts und Zillers — oder, genauer ausgedrückt, von dem Geiste, dem diese entsprossen waren — sich entfernen, er wird dennoch für das Urteil gerade seiner Freunde immer der Epigone jener bleiben.

Gegenüber dieser Irrung war meine Absicht, in den vorstehenden Skizzen die drei Hauptpunkte herauszuheben, in denen meiner Ansicht nach die Eigenart der Pädagogik Herbarts sich erweist. Meine Meinung ist die: nur eine Pädagogik, nach der 1. die erziehende Tätigkeit „in dem Einzelnen ihren Ausgangspunkt, ihren Verlauf und ihr Ende hat“ (Individualismus), der 2. „Tugend der Name für das Ganze des pädagogischen Zweckes ist“ (Moralismus), und die 3. die Willensbildung vornehmlich auf die Bildung des Gedankenkreises gründet (Intellektualismus), hat das Recht, sich als „herbartianische“ zu bezeichnen. Es ist ein Unfug, schon etwa in einer Verwerfung der konzentrischen Kreise oder in der Herstellung von Beziehungen zwischen inhaltsverwandten Unterrichtsgebieten bezw. im Anschlusse des Formunterrichts an die sachlichen Disziplinen (Konzentration des Unterrichts) oder gar nur in der Einhaltung gewisser nach psychologischen oder logischen Gesichtspunkten geordneten Unterrichtsstufen schon die Zugehörigkeit zur Schule Herbarts zu erblicken. Wo aber eine Pädagogik in einem jener drei Punkte abweicht, da ist — auch wenn die Abweichung von einem sogenannten „Herbartianer“ ausgeht — keine Weiterentwicklung sondern ein Abweichen von Herbarts Doktrin und ein Aufgeben von Fundamentalsätzen derselben zu konstatieren. —

Selbstverständlich erheben meine Skizzen keinen Anspruch auf eine erschöpfende Kritik der Pädagogik Herbarts und Zillers, und ebenso wenig ist ihre Absicht, diese als durchaus verwerflich hinzustellen. Vielmehr erkenne ich ebenso bereitwillig ihre historische Mission, d. h. ihren in hohem Grade fördernden Einfluß auf die wissenschaftliche Auffassung der Erziehungslehre im 19. Jahrhundert, an, als ich andererseits zugestehe, daß in ihr, ganz abgesehen von ihrer monumentalen Bedeutung, Gedankenschätze genug enthalten sind, die auch heute noch die Beachtung aller verdienen, die sich dem Werke der Erziehung gewidmet haben.

R.

Notizen.

„Heilige Schriften“. Es gibt eine intellektuelle Gewissenhaftigkeit, der alle heiligen Geschichten als eine Komödie der Irrungen verleidet sind, wenn ihre Ungeschichtlichkeit erwiesen ist, und die jeden Satz und jedes Wort ausschließlich nach seinem ursprünglichen Sinn wertet. Mit dieser Gewissenhaftigkeit ist nicht zu streiten, denn sie hat das formelle Recht für sich; aber sie macht uns arm und sie verkennt die Gesetze, nach denen sich Geistiges und Heiliges fortpflanzt. Sie ist auch nicht konsequent; wäre sie es, so könnte sie nur weniges übrig lassen, woran wir uns noch erheben und erbauen dürf-

ten. Die Gedanken fließen rasch, vertiefen und erweitern sich unaufhörlich, aber die Formen und Gefäße wandeln sich langsam; manche von ihnen scheinen für die Ewigkeit gegossen zu sein. Legenden sind Gefäße. Doch wollen wir jene Gewissenhaftigkeit nicht schelten. Brauchen wir doch auch abstoßende Kräfte, damit wir nicht wehrlos sind gegenüber jedem Mythus und damit wir nicht jede Reliquie in Ehren halten müssen, weil heilige Gedanken einst an ihr entbunden worden sind. Auch hier kann der wahre Fortschritt, tote Formen allmählich abzustreifen und die Gedanken zu läutern, nur aus dem Widerstreit geboren werden — aus dem Widerstreit der Empfindungen und der Erkenntnisse, wie sie mannigfaltig verteilt sind. Nur daß ein jeder sich selbst treu bleibe und in Wahrhaftigkeit das wirken läßt, was ihm gegeben ist, sei es der scharfe Sinn für das Tatsächliche und die Reinheit des Gedankens, sei es die Pietät und Nachempfindung und Phantasie. (A. Harnack in Naumanns „Zeit“.)

Bibel und Babel. Ein verständiges Urteil über dieses jetzt vielbesprochene Thema fällt Professor Gunkel in der „Christl. Welt“ (Nr. 6): Gewisse Stücke der biblischen Urgeschichte stammen — so haben wir mit zum Teil sehr großer Wahrscheinlichkeit behaupten können — ursprünglich von der babylonischen Tradition. Wir freuen uns dieses Resultates als einer wichtigen Bereicherung unseres Wissens: die Welt, auch die Welt der Bibel ist uns größer und reicher geworden. Zugleich aber haben wir gesehen, wie stark die fremde Tradition in Israel umgeprägt worden ist. Alles, was uns in der biblischen Urgeschichte religiös wertvoll ist, ist in Israel erst hinzugekommen. Kein Gedanke also daran, daß die biblische Urgeschichte nun ihren Wert verloren hätte. Vielmehr jetzt können wir ihren Wert erst richtig abschätzen. Die geschichtliche Betrachtung der Bibel, wenn sie nur im richtigen Geist geschieht, zerstört ihren Wert keineswegs, sondern sie läßt uns erst den wahren Gang der Offenbarung Gottes in der Welt erkennen.

Einige Fragen an unsere Juristen wirft gelegentlich der Betrachtung einiger neueren Kriminalfälle J. Trüper, der Mitherausgeber der Zeitschrift „Die Kinderfehler“, in Nr. 1 dieses Blattes auf. Sie lauten: 1. Wie ist es möglich, daß nach dem Erscheinen von Kochs Schriften über „Psychopathische Minderwertigkeiten“ und der ungeheuren Literatur, welche sie im Gefolge hatte, sich noch ein Jurist sträuben kann gegen die Anerkennung einer verminderten Zurechnungsfähigkeit, zumal zahllose Gerichtsfälle immer wieder Gelegenheit zur handgreiflichen Beobachtung dieser Tatsache bieten? 2. Wie ist es möglich, daß wenn, wie man so oft in den Zeitungen liest, ein Verbrecher zum 49., ja zum 100. Male vor die Schranken des Gerichtes gestellt wird, die Juristen nichts anderes zu tun wissen, um ihn vor Wiederholungen und die Gesellschaft gegen seine Missetaten zu schützen, als ihn aufs neue eine kurze Zeit einkerkern zu lassen? 3. Wie ist es möglich, daß bei der Unzahl der jugendlichen Verbrecher die Strafrichter so selten eine ernste Anklage gegen die Mißstände erheben, welche diese Gesetzesübertretungen verursachen? Wir nennen nur das Kneipen- und Tingeltangelunwesen und die menschenwidrige Wohnungsnot in den Großstädten wie auf den großen Landgütern. 4. Wie ist es möglich, daß manche unserer Juristen nicht soviel psychologische und pädagogische Einsicht sich verschaffen, um zu erkennen, daß die Verurteilung von Kindern zu Gefängnißstrafen das Verbrechertum nicht vermindern, sondern vermehren hilft?

Bekämpfung des Alkoholismus durch die Schule. Thesen, aufgestellt für die amtliche Lehrerkonferenz des Stadtkreises Kiel im Dezember 1902 von J. Petersen, Vorsitzenden des Deutschen Vereins abstinenter Lehrer. I. Der Alkoholgenuß ist schädlich. Der durch ihn hervorgerufene Schaden ist so weitreichend und tiefgreifend, daß er zur Zeit eines der größten — wenn nicht das größte — Volksübel bildet. Die Gefahr wächst und zwar doppelt schnell, da der Alkoholkonsum beständig steigt. II. Die Bekämpfung des Alkoholismus gehört zu den wichtigsten Aufgaben der Gegenwart. Der Kampf ist Sache des ganzen Volkes. Die Schule ist ihrer Gesamtaufgabe nach verpflichtet, mit Eifer an der Bekämpfung des Alkoholismus sich zu beteiligen. III. Die Schule kann auf diesem Gebiete Hervorragendes leisten; insbesondere kann sie viel dazu beitragen, daß 1. die Jugend vor dem Alkoholgenuß bewahrt bleibt, 2. Aufklärung über die Gefahren des Alkoholgenusses im Volke verbreitet wird, besonders aber, daß 3. allmählich ein Geschlecht heranwächst, das den heute herrschenden Trinksitten mit ganz anderen Anschauungen entgegentritt und daher zur Durchführung weitgehender Reformen bereit ist. IV. Dazu ist in erster Linie nötig, daß der Lehrer sich eingehend mit der Alkoholfrage beschäftige. V. Auf den Seminaren muß den Seminaristen eine den neuesten Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung entsprechende gründliche Belehrung über die Alkoholfrage sowie über die methodische Behandlung derselben in der Schule gegeben werden. VI. Aus den Schulbüchern, insbesondere aus den Lese- und Realienbüchern, den Rechen- und Liederheften, muß entfernt werden, was falsche Vorstellungen vom Werte des Alkohols hervorruft. Dagegen müssen geeignete Stoffe zur richtigen Belehrung über die betäubenden Genußmittel aufgenommen werden. Auch bei der Auswahl der Bücher für die Schülerbibliotheken sind diese Gesichtspunkte zu berücksichtigen. VII. In der Schule hat die Belehrung über den Alkohol hauptsächlich im Unterricht in der Gesundheitslehre, der ein breiter Raum zu gewähren ist, zu erfolgen. VIII. In jedem Unterrichtsfache kann der Lehrer gelegentlich auf die Alkoholfrage eingehen, in manchem Fache oft. Er soll es jedoch nur dann tun, wenn der Stoff es ungezwungen ergibt, dann aber gründlich. IX. So wenig der Lehrer ein Recht hat, in der Schule zu lehren, mäßiger Gebrauch von Opium, Morphium u. dgl. ist statthaft oder gar nützlich, ebensowenig hat er ein Recht, in der Schule den mäßigen Genuß alkoholischer Getränke gutzuheißen oder zu empfehlen. So gut er vielmehr die Pflicht hat, auch den mäßigen Gebrauch von Morphium u. s. w. zu verurteilen, ebensowohl hat er die Pflicht, vor dem mäßigen Alkoholgenuß zu warnen. X. Von größter Bedeutung ist das Beispiel des Lehrers. Lehre und Tun müssen im Einklang mit einander stehen. Es ergibt sich auch daraus für den Lehrer die Forderung der Enthaltung vom Alkoholgenuß. XI. Wer einstweilen völlige Enthaltsamkeit nicht fordern mag, stelle bezüglich des Alkoholgenusses überhaupt keine Forderungen; er begnüge sich damit, die Kinder eingehend und dem wissenschaftlichen Stande der Alkoholfrage entsprechend über den Alkohol zu belehren. (Ich bezweifle, daß die Schule in dieser Sache „Hervorragendes“ leisten kann. Gewiß soll der Lehrer, wenn die Gelegenheit sich ungezwungen ergibt, ein ernstes Wort über den Alkoholmißbrauch und seine traurigen Folgen für Gesundheit und Volkswohl sprechen; aber er soll sich auch vor Übertreibungen hüten, wie sie Punkt VI und IX obiger Thesen nahelegen. R.)

Die unbedingte Begnadigung Jugendlicher wird durch eine Verordnung des österreichischen Justizministers vom 25. November v. J. in die Rechtspflege eingeführt (vgl. „Österr. Schulbote“ 1903, Nr. 1). Die in den meisten Staaten eingeführte bedingte Verurteilung stößt in ihrer Durchführung auf Bedenken: die ungleichmäßige Anwendung kann im einzelnen Falle den Anschein der Willkür erwecken; die notwendige Überwachung des bedingt Verurteilten während der Bewährungsfrist schließt für diesen selbst große Gefahren in sich; auch kann eine ungeschickte Handhabung dieser Überwachung das Fortkommen des Überwachten außerordentlich erschweren; ferner stößt die Festsetzung der Bedingungen, von welchen die Verwirkung der Rechtswohltat abhängig zu machen ist, überall auf große Schwierigkeiten; der Mangel der Begehung einer strafbaren Handlung innerhalb der Bewährungsfrist bietet keine wirkliche Garantie für die eingetretene Besserung; zweifellos ist der bedingt Verurteilte, der während der Bewährungsfrist einen liederlichen, unsittlichen Lebenswandel führt, ohne eine strafbare Handlung zu begehen, des Straferlasses minder würdig als derjenige, der bei einem sonst geordneten Lebenswandel sich einer geringfügigen Übertretung schuldig macht. Auch der im Deutschen Reiche eingeschlagene Weg des bedingten Aufschubs des Strafvollzuges, dem nach erfolgreichem Ablauf einer Bewährungsfrist die Begnadigung durch den Landesfürsten folgt, unterliegt teilweis jenen Bedenken, hat jedoch den Vorzug der Erzielung einer von einheitlichen Gesichtspunkten getragenen Durchführung. Die neue österreichische Verordnung betritt den Weg der unbedingten Begnadigung solcher Jugendlicher. Sollte aber der Begnadigte wieder eine strafbare Handlung begehen, so wird dieser Umstand im Rahmen des bestehenden Strafgesetzes dadurch berücksichtigt, daß er als Rückfälliger behandelt wird. Der neue Weg schützt den Verurteilten vor sittlicher Ansteckung, erspart ihm aber auch die mit der Überwachung verbundenen Gefahren.

Kurze Hinweise.

Anläßlich der von H. Grosse aus Seidenstückers Schrift von 1797: „Über Schulinspektion oder Beweis, wie nachteilig es in unseren Zeiten sei, die Schulinspektion den Predigern zu überlassen“ mitgeteilten Proben (D. Sch. Nr. 1, S. 54) werden wir darauf aufmerksam gemacht, daß sich auch Heft 44 der in A. Helmichs Verlage in Bielefeld erscheinenden Sammlung „Pädagogischer Abhandlungen“: „Gymnasiallehrer und Volksschullehrer“ mit jenem Buche beschäftigt und sehr ausführliche Proben daraus mitteilt.

In einer Abhandlung „Psychologisches Experiment und Pädagogik“ (Allg. Deutsche Lehrerztg., Nr. 6) kommt Seminaroberlehrer Dr. Stößner zu dem Resultat, daß zwar die Kraft des Experiments nicht überschätzt werden und noch weniger von seiner Einführung in die Psychologie eine völlige Umgestaltung der Erziehungs- und Unterrichtsregeln erwartet werden dürfe, daß sich aber darin jedenfalls ein treffliches Forschungsmittel darbiete, dessen Ergebnisse schon jetzt nach verschiedenen Richtungen hin — die der Verf. in kurzem Überblicke verfolgt — der Pädagogik gute Dienste leisten können. Die Geringschätzung, die ihm von manchem Anhänger des Alten entgegengebracht werde, sei also durchaus ungerechtfertigt und töricht.

Schwerwiegende Bedenken gegen den „darstellenden Unterricht" der Herbartschen Schule, d. h. die Ausdehnung des „entwickelnden Unterrichts" auch auf die Fächer, in denen es sich um einen gegebenen Stoff handelt (Geschichte, Literatur), erhebt G. Sievert im „Repertorium der Pädagogik" (57. Bd. 3. Heft). Die Beziehungen zwischen Gedankenkreis und Wollen erfahren dabei eingehende Erörterung, Wir stimmen dem Verf. zu.

P. Conrad kritisiert im 2. Heft der Zeitschrift „Natur und Schule" den meist noch üblichen Stufengang im Physikunterricht, der vom Versuch ausgeht, hieraus das Gesetz entwickelt und daran die Anwendung schließt, und tritt dafür ein, daß der dritte Punkt vielmehr an die erste Stelle gesetzt werde. Das an die Spitze jeder Lektion zu stellende Ziel dürfe nicht ein Thema aus der wissenschaftlichen Physik (Reibung, Schwerpunkt, Hebel, Pendel, Brechung des Lichts, Magnetismus u. s. w.), sondern müsse eine Aufgabe sein, die an eine den Schülern schon zum Teil bekannte konkrete physikalische Erscheinung anknüpfe und deren Erklärung als zu lösendes Problem bezeichne. Deshalb müßten den Mittel- und Zielpunkt des Unterrichts physikalische Individuen (Regenbogen, Tau, Blitz, Hebebaum, Spiegel, Telegraph u. s. w.) bilden. Der Versuch steht nicht an der Spitze, sondern wird in die Besprechung eingeschoben, wenn die Erklärung des Individuums es erheischt.*)

In Nr. 1 der „Monatsschrift für das Turnwesen" wendet sich der Mitherausgeber, Heinr. Schröer, gegen die neueren Hygieniker, die den Zweck des Turnens ausschließlich in der leiblichen Gesundheit erblicken, und erhebt dem gegenüber die Forderung, daß auch das Turnen an der allgemeinen Aufgabe der Erziehung teilnehme, und zwar dergestalt, daß es den Willen befähige, über den Körper die Herrschaft zu gewinnen, die notwendig ist, damit der Mensch zum Handeln im Dienste der Kulturgemeinschaft herangebildet werden kann.

Ein seit 1649 verschollenes, vor kurzem wieder herausgegebenes lateinisches Lehrgedicht: „Nova Solyma" (Neu-Jerusalem) soll nach der Ansicht des Verfassers der englischen Übersetzung, Walter Begley, von John Milton, dem Dichter des „Verlornen Paradieses", herrühren. Von andern wird jedoch diese Annahme bestritten. Was uns veranlaßt, hier diese Dichtung zu erwähnen, ist der Umstand, daß sie auf dem Titel ausdrücklich als eine „Institutio Christiani", also als „Erziehung des Christen" bezeichnet wird. Und in der Tat enthält die Dichtung, die den damals zahlreich erscheinenden Utopien, d. h. Schilderungen idealer Staatseinrichtungen, zuzuzählen ist, recht ausführliche Beschreibungen der Schulen und andern Bildungseinrichtungen, die von den beiden nach dem neuen Jerusalem verschlagenen Engländern dort vorgefunden werden. Es ist darin — so lesen wir in einem Berichte — von einer Art Volkshochschule die Rede. Jedermann soll die Gelegenheit zur Ausbildung geboten werden. Sogar Turnunterricht und Reitübungen als militärische Vorbildung werden für die Jugend gefordert; auch von einer Heeresreserve ist die Rede, von Freiwilligen, von technischen Schulen für die unteren Stände und ähnlichen Musteranstalten. Daß diese Angaben wirklich Anklänge an Miltons pädagogische Ideen enthalten, ist aus J. B. Meyers Schrift: „Miltons pädagogische Schriften und Äußerungen" (Langensalza, H. Beyer u. S.), besonders aus seinem Briefe an Samuel Hartlib, zu ersehen.

---

*) Vergl.: Präparationen für den Physikunterricht, von P. Conrad, 2 Teile (I. in 2. Aufl.), Dresden, Bleyl u. Kaemmerer.

Nr. 8 der Frankfurter „Umschau“ geht auf Prof. Tigerstedts physiologischen Nachweis (vergl. den Vortrag des finnländischen Physiologen „Zur Psychologie der naturwissenschaftl. Forschung“ in den „Annalen der Naturphilosophie“ vom 19. 12. 1902) ein, daß der Zeitpunkt der größten geistigen Leistungsfähigkeit des Menschen etwa mit dem 30. Lebensjahre eintritt, worauf dann nach gar nicht allzulanger Zeit, in der sie sich auf der Höhe erhält, allmählich die Altersveränderungen, insbesondere eine zunehmende Erstarrung des Gedankens, eintreten, und entwickelt daraus eine auch für manchen Kollegen wohlangebrachte Warnung: die für den gesamten Lebensgang des Menschen so überaus wichtigen Jahre des früheren Mannesalters nicht ausschließlich für Examenstudien in Anspruch zu nehmen.

Personalien.

Am 6. Februar starb im Alter von erst 41 Jahren Lehrer Otto Berdrow in Stralsund, der sich als Dichter und Schriftsteller in weiteren Kreisen einen geachteten Namen erworben hatte. Sein längst verstorbener Vater war der langjährige Vorsitzende des Pommerschen Provinzial-Lehrervereins.

Am 29. Januar starb im 69. Lebensjahre der bekannte österreichische Schulmann und Soziologe, Seminardirektor Eduard Sacher in Krems, bis 1883 Seminarlehrer in Salzburg. Der Verstorbene, der seminarisch gebildet war, hatte sich besonders durch eine Reihe soziologischer Schriften, in denen er bestrebt war, die Gesellschaftswissenschaft auf naturwissenschaftliche Basis zu gründen, einen geachteten Namen erworben.

Am 3. März feierte Rudolf Dietlein, Rektor a. D. in Halle, seinen 80. Geburtstag. D. ist bekanntlich Verfasser zahlreicher — zum Teil in Gemeinschaft mit seinem längst verstorbenen Bruder Woldemar D., Rektor in Dortmund, bearbeiteter — Schriften zum Deutschunterricht. Seine „Deutsche Fibel“ erschien 1899 in 118. Auflage.

Am 1. März beging der Pößnecker Lehrer und Organist Joh. Heinr. Löffler seinen 70. Geburtstag. L. ist, trotzdem er nur drei Bücher herausgegeben hat und trotzdem er sich bisher keineswegs der Bekanntschaft weiterer Kreise erfreut, einer unserer besten Erzähler. Sein tiefgründiges Lebensbild „Martin Bötzinger“ und seine poesievolle Dorfgeschichte „Madlene“ verdienen in der neueren Literatur einen Ehrenplatz.

Am 1. April feiern Rektor Engelien in Berlin und Seminaroberlehrer Prof. Dr. Fritze in Köpenick das 50jährige Amtsjubiläum. Beide — auch der letztgenannte ist seminarisch gebildet — sind weitbekannte und hochgeschätzte Schulmänner. Ersterer hat sich durch seine wissenschaftlich zuverlässigen und methodisch hervorragenden Lehrbücher für den Deutschunterricht, letzterer durch seine Sanskrit-Forschungen, besonders seine treffl. Übersetzungen aus dieser uralten Sprache der Inder, einen Namen gemacht. Ersterer tritt in den Ruhestand.

An die Stelle des kürzlich verstorbenen Landesschulinpektors Notholz in Bückeburg trat der bisherige Lehrer der fürstlichen Prinzen Oberlehrer Ernst Schwertfeger, geborener Hannoveraner, Zögling des Alfelder Seminars und vor seiner Berufung nach Schaumburg-Lippe Lehrer in Osterode a. H. und Seminarhilfslehrer in Hannover. Sch. ist, wie aus seinen schriftstellerischen Arbeiten hervorgeht, ein überzeugter Anhänger der Herbartschen Psychologie und Pädagogik.

Literatur.

Geographie.

Die am 1. Juli 1901 herausgegebenen Lehrpläne für die Lehrerbildungsanstalten in Preußen haben auch eine Reihe von geographischen Lehrbüchern teils in erster, teils in „neuer“ Bearbeitung gezeitigt, deren Stoffauswahl und Stoffanordnung durch jene Pläne gegeben war. Es liegen uns folgende vor: 1. A. Tromnaus Lehrbuch der Schulgeographie, neu bearbeitet von Dr. E. Schöne, 2. Teil: Länderkunde mit besonderer Berücksichtigung der Kulturgeographie, I. Die fremden Erdteile, II. Europa, III. Das Deutsche Reich (Halle, Schroedel 1902. Pr. I u. II je 1,80 M., III 2,00 M.) 2. F. Wulle, Erdkunde, Hilfsbuch für den vergleichend entwickelnden Geographieunterricht, I. Globuslehre, Allgemeine Erdkunde, Länderkunde der außereuropäischen Erdteile und die Weltmeere (mit Ausschluß des Atlantischen Ozeans), II. Länderkunde von Europa und der Atlantische Ozean, III. Länderkunde des Deutschen Reiches, der Niederlande und Belgiens, Handelsgeographie und Weltverkehr (Halle, Schroedel 1902. Preis je 1,80 M.). Beide Werke (Wulles Buch führte in der 1. Auflage den Titel: Landschaftskunde) haben Verbesserungen und Erweiterungen erfahren; letztere sind besonders den Kapiteln der allgemeinen Erdkunde sowie der Handels- und Wirtschaftsgeographie zu gute gekommen (am meisten bei Wulle). Die Auswahl der teils veralteten, teils überflüssigen Abbildnngen bei Wulle bedarf der Verbesserung; ebenso wäre eine weitere Zerlegung nicht einheitlicher Landschaften bei der Behandlung der Erdteile zu wünschen. Beide Werke, von denen das erstere längst rühmlichst bekannt ist, sind zu empfehlen. Die methodische Anordnung des Stoffes in beiden Werken wird nicht in jedem Punkte die Zustimmung aller finden, kann aber in der Praxis leicht geändert werden.

Denselben Schulgattungen soll auch dienen: E. Steckel, Das Vaterland. Das Deutsche Reich und seine Kolonien in Landschaftsbildern (Ausgabe A, für Schnle und Haus. Mit 84 Abbildungen. Dresden, Kühtmann 1902. 352 S.). Bei der Lektüre des Werkes konnte ich mich des Eindruckes nicht erwehren, daß der Verfasser an der vorgefaßten Aufgabe, „Landschaftsbilder“ für „Schule“ (d. h. Seminare und verwandte Anstalten) und „Haus“ zu bieten, in vielen Punkten gescheitert ist. Es sei vorweg bemerkt, daß die rein geographischen Schilderungen gut gelungen sind, wenn sie auch für ein Lehrbuch meist zu breit angelegt erscheinen; ferner daß auch stets eine Begründung der Erscheinungen gegeben wird. Aber diese Schilderungen enthalten auch recht seichte Partien, ganz besonders in den Versuchen, Städte und ihre Eigentümlichkeiten (Straßen, Bauten, Denkmäler u. s. w.) zu besprechen. Derartige Partien scheinen mir in ein Lehrbuch für die oben genannten Anstalten überhaupt nicht zu gehören. Durchaus zu beanstanden sind manche Ausführungen aus dem Gebiete der Geologie. Hier ist Verfasser bei der Benutzung der Literatur wenig kritisch vorgegangen und hat auch bei guten Werken ältere Auflagen benutzt. Man vergleiche besonders seine Ausführungen über die Urzeit der Erde (Verfasser schildert in der Einleitung die Entstehung der Erde, ihrer Bestandteile und Oberflächenformen), über die Kohlenlager, über die Urstromtäler Norddeutschlands u. a. Sind die Ausführungen über die geologischen Vorgänge in der nächsten Auflage den Anschauungen der Gegenwart angepaßt, so wird Verfasser sich auch entscheiden müssen, ob sein Buch für Schule oder Haus bestimmt ist. — Zu dieser Ausgabe erschien in demselben Verlage ein Schülerheft: E. Steckel, Das Vaterland. Landeskunde des Deutschen Reiches und seiner Kolonien (Ausgabe B. Mit 42 Abbildungen. Dresden, Kühtmann. 1902. 85 S.). Die gut ausgewählten Abbildungen der beiden Werke haben zum Teil unter der Reproduktion gelitten.

Im Anschluß an die preußischen Lehrpläne für höhere Schulen sind bearbeitet: R. Langenbeck, Leitfaden der Geographie für höhere Lehranstalten, 2. Teil: Lehrstoff der mittleren und oberen Klassen (3. umgearbeitete Auflage. Ausgabe für Gymnasien, 260 S. Preis 2,60 M., für Realanstalten, 314 S. Preis 3 M. Leipzig, Engelmann 1902). Beide Arbeiten des rühmlichst bekannten Verfassers sind nach Gehalt und Form recht empfehlenswert.

E. M. Hiemann in seinen „Wandtafelskizzen für den Unterricht in der Vaterlandskunde“ (42 S. Leipzig, Dürrsche Buchhandl. 1902. Preis 2 M.)

will Anregung geben, auch im geographischen Unterricht das malende Zeichnen mehr zu pflegen, als es in der Regel geschieht. Ich möchte diese Anregung hier kräftig unterstützen und obige Skizzen den Lehrern des Königreichs Sachsen zur Benutzung empfehlen. Dagegen bin ich mit der Auswahl nicht in allen Stücken einverstanden. Die vielen Zeichnungen von Schlössern, einige Bilder von Stadtteilen u. a. halte ich für überflüssig. Hier braucht der Schüler nicht jede Linie im Entstehen zu verfolgen, eine gute Abbildung leistet bei großer Zeitersparniß genügendes. Die charakteristischen Bergformen der Sächsischen Schweiz, des Granulitgebirges, der steile Harrasfelsen, ein charakteristisches Tal, das Lausitzer, das Erzgebirgische Bauernhaus — das scheinen mir Objekte zu sein, welche im geographischen Unterricht der malenden Darstellung wert sind.

Seiner Vollendung geht das in dieser Zeitschrift schon mehrfach besprochene Werk von K. Lampert: Die Völker der Erde, eine Schilderung der Lebensweise, der Sitten, Gebräuche, Feste und Zeremonien aller lebenden Völker (Mit 780 Abbildungen nach dem Leben. Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt. Preis der Lieferung 60 Pf.) entgegen. Es liegen uns die Hefte 17—27 vor. Mit der 18. Lieferung schließt der erste Band und die Schilderung der asiatischen Völker, Lieferung 19 - 30 behandeln die afrikanischen Völkerschaften, sowie die Völker des Ostens, Nordens und Nordostens Europas, eingeschlossen Deutschland, mit einer Kartenskizze: geographische Verteilung der Völker auf der Erde. Die im besten Sinne populär gehaltenen Darstellungen sind frisch und anziehend geschrieben; der Bilderschmuck ist auch in diesen Lieferungen reich und mannigfaltig, die ganze Ausstattung vornehm und gediegen (eine prachtvolle Einbanddecke zum I. Bande kann für 1,50 M. bezogen werden). Der Preis ist sehr mäßig.

Von Professor Ratzels vergleichender Erdkunde: „Die Erde und das Leben“ erschien der II. Band (702 S. mit 223 Abbildungen und Karten im Text, 12 Kartenbeilagen und 23 Tafeln in Farbendruck, Holzschnitt und Ätzung. Leipzig-Wien, Bibliographisches Institut 1902. Preis geb. 17 M.). Der sicher von allen Kennern des I. Bandes mit Spannung erwartete Fortgang und Abschluß des Werkes behandelt, nachdem dort das „Feste der Erde“ und ihre Beziehungen zum Leben betrachtet sind, die „beweglicheren Hüllen“ der Erde. Demnach macht der II. Band die „Wasserhülle“, die „Lufthülle“ und „das Leben der Erde“ zum Gegenstande der Betrachtung. Stets ausgehend von der Auffassung des Ganzen, legt Ratzel die verschiedenen Erscheinungsformen der betreffenden Hülle dar, und schließt endlich mit der Darstellung der Fäden, welche zwischen ihr und dem Leben auf der Erde, insbesondere dem Leben der Menschen, geschlungen sind. In diesen letzten Darlegungen, der Aufdeckung der Wechselbeziehungen, in denen der Erdball und seine Hydrosphäre, Atmosphäre und Biosphäre stehen, beruht die Eigenart und der Vorzug des ganzen Werkes, der naturgemäß am deutlichsten im II. Bande hervortritt. Staunend wird der Laie wahrnehmen, wie weit der Geograph heute seine Untersuchungen in die benachbarten Wissensgebiete der Naturwissenschaften und auch der Geschichte ausdehnen muß, um ein vollendetes Gesamtbild der Erde zeichnen zu können; aber gern wird er sich dem Führer, der alles zu kennen scheint und der alle Schwierigkeiten möglichst aus dem Wege räumt, anvertrauen und sich aus der kleinlichen Enge alltäglicher Auffassung hinausführen lassen zu weitschauender Höhe. Jedem Lehrer der Geographie und der übrigen naturwissenschaftlichen Fächer, jedem vorgeschritteneren Freunde der Natur sei das emsige Studium des prächtigen Werkes dringend ans Herz gelegt. Aber auch der Fachgelehrte wird oft zu dem Werke greifen, um Ratzels Stellung zu den schwebenden Fragen zu vergleichen und zu prüfen. Die Ausstattung ist vorzüglich. Register und Literaturnachweis für das ganze Werk sind dem vorliegenden Bande beigegeben.

Von Professor Dr. W. Sievers' Werke: „Süd- und Mittelamerika. Eine allgemeine Länderkunde“ ist uns das 1. Heft der zweiten, neubearbeiteten Auflage (vollständig in 14 Lieferungen zu je 1 M., geb. 16 M., mit 145 Abbildungen im Text, 10 Karten und 20 Tafeln in Holzschnitt, Ätzung und Farbendruck. Leipzig-Wien, Bibliographisches Institut 1903) zugegangen. Amerika, in der 1. Auflage der „Allgemeinen Länderkunde“ als geographische Einheit betrachtet, wird nun in zwei Bänden behandelt, da die Verschiedenheiten zwischen den beiden Teilen Amerikas ebenso groß sind als zwischen den Erd-

teilen der Alten Welt. Der bei den bereits erschienenen Bänden der 2. Auflage beobachtete Grundsatz: Anordnung des Stoffes nach natürlichen Landschaften — wird auch hier durchgeführt. Wir kommen nach Erscheinen des ganzen, reich illustrierten Werkes auf dasselbe zurück. Es wird, nach dem 1. Heft und nach der Bedeutung des als Bearbeiter Südamerikas rühmlichst bekannten Autors zu schließen, hinter den vorzüglichen Umarbeitungen der ersten beiden Bände nicht zurückstehen.

Berlin. W. Hustedt.

Dierke, Atlas für Berliner Schulen. Bearbeitet und herausgegeben unter Mitwirkung des Berliner Lehrervereins. Leipzig, Westermann. Preis kart. 1 M.

Wir haben in diesem Atlas ein Werk vor uns, das eine gewisse Bewunderung abnötigt, und das in seiner Vollkommenheit und Reichhaltigkeit nur das Ergebnis gemeinsamer Arbeit hervorragender Kräfte sein kann. Für Berliner Schulen bestimmt, führt der Atlas zunächst in die engere Heimat ein, die sich dem Auge und Verständnis des Kindes zuerst offenbart. Mit Recht stehen Heimat und Vaterland im Vordergrund, ein Drittel aller Kartenblätter sind ihnen gewidmet — ein Beweis, daß es den Verfassern Ernst mit der Überzeugung ist, daß dem deutschen Kinde das deutsche Vaterland der wichtigste geographische Begriff sein muß. Eine große Reihe von Nebenkarten — Charakterkarten mit Recht genannt — stellen sich in den Dienst der Belehrung und Erläuterung. Ich nenne als Beispiel die plastische Darstellung der Oase Siwa, die auch dem Kinde das Wesen der Oasen klar machen muß. Mag manche dieser Karten ein reiferes Verständnis voraussetzen und mehr anregend wirken, es ist keine unter ihnen, die nicht eine geographische Frage in trefflichster Weise beantwortet. Von großem Verständniß zeugt die Darstellung der europäischen Länder, die nicht isoliert vor das Auge treten, sondern im Zusammenhange mit benachbarten Gebieten erscheinen. Es sei als Beispiel England genannt, das so erscheint, daß seine richtige Lage sofort klar wird. Wie falsch wird diese Lage meist beurteilt! Welche Fülle von Vergleichen bietet z. B. auch die Karte von Afrika, auf der Mutterland und Kolonie ohne weiteres in Beziehung gesetzt werden können! Großen Einfluß auf die Gestaltung der Karten hat die Kulturgeographie ausgeübt, deren Pflege in jeder Schule die Gegenwart gebieterisch verlangt. Auch in dieser Beziehung steht Deutschland im Vordergrund, von dessen Kartenbild sich der Blick sofort auf das Europas wenden kann. Aus den hier in Frage kommenden Karten sei besonders auf die hingewiesen, die Deutschlands Weltstellung und Weltverkehr, sowie die Verbreitung der Deutschen veranschaulicht. Die Erfahrung wird lehren, ob der kühne Weg, den die Verfasser weisen, mit Sicherheit und Erfolg von Kindern wird beschritten werden können. Was die technische Seite des Atlasses anlangt, so ist kaum nötig zu sagen, daß sie auf der Höhe der Zeit steht. Man hält es kaum für möglich, daß eine solche Fülle von Inhalt und Schönheit für den Preis von 1 M. geboten werden kann. Alles in allem, der Atlas ist ein Werk, zu dessen Fertigstellung man seine Verfasser ebenso beglückwünschen kann, wie diejenigen, die das Glück haben werden, aus ihm zu lernen.

Leipzig. Dr. Buschick.

Musik.

(Schluß.)

Chr. Wächter, Übungsbuch zur Liedersammlung. Herausgegeben vom pädagogischen Verein in Altona. Heft I (Mittelstufe) 40 Pf. Heft II (Oberstufe) 60 Pf. Altona, Th. Christiansen.

Der Übungskursus für die Mittelstufe ist in drei Abschnitte geteilt. Im ersten wird Ziffernsingen geübt, im zweiten und dritten Notensingen im notierten Cdur. Auch Heft II weist die Dreiteilung auf. Es werden im 1. Abschnitt Dur-Tonarten in folgender Reihenfolge behandelt: G-, F-. B-, D-, A-, Es-, As-, Des-, Ges-, Fis-, H- und Edur. Der folgende Teil führt in einer Übersicht sämtliche Molltonleitern im aufsteigenden Quintenzirkel vor, sowie die phrygische und dorische Skala. Der Schlußabschnitt macht die Schüler mit dem musikalischen Satzbau des Liedes und mit den einfachen Formen der kontrapunkt. Musik: der zweist. Choralfiguration, dem Kanon und der Fuge, bekannt. — Das Werk gehört nach Anlage und Ausführung zu den empfehlenswerten. In folgenden Punkten sind wir anderer Meinung: Wir halten das Ziffernsingen auf der Mittelstufe in der hier angewandten Ausdehnung

nicht mehr für angebracht. Bei den einzelnen Tonarten wünschten wir mehr Beispiele aus dem Choral- und Liederstoff. Übungen in der Aussprache fehlen. Zuviel auf einmal wird geboten Heft I, S. 17, wo neben dem neu auftretenden Achtel sogleich das punktierte Viertel steht; ferner S. 24: Kreuz und Be gleichzeitig, und S. 20: 6 dynamische Zeichen auf einmal. Von denselben Herausgebern und aus demselben Verlage liegt vor: Liedersammlung, Heft IV (für gehobene Gesangsklassen). 1,20 Mk. Für die Oberklassen höherer Mädchenschulen, Lehrerinnenseminare und Frauenchöre sehr geeignet.

Dr. W. Jütting (†) und Fr. Billig, Liederbuch für die Unterklassen der Volksschulen und anderer Lehranstalten nebst Wegweiser für die Liederbücher. Hannover, Carl Meyer (Prior). 2. Aufl. 60 Pf.

Enthält im 1. Teil 43 der gebräuchlichsten Kinderlieder und 9 Spiellieder, die gut ausgewählt sind. Im 2. Teil geben die Verf. die Gesichtspunkte an, nach denen ihre Liederbücherzusammengestellt sind. Leider empfehlen sie dabei vorwiegend Gehörsingen.

E. Dercks, Liederbuch für mittlere und höhere Mädchenschulen und Lehrerinnenseminare mit einer Gesanglehre. Teil I (Unterstufe) 60 Pf., Teil II (Mittelstufe) 80 Pf., Teil III (Oberstufe A) 1 Mk., Teil IV: Ergänzungsheft (Oberstufe B) 1 Mk. Breslau, Woywod.

Eine sehr reichhaltige Sammlung von 225 zweistimmigen und 150 dreistimmigen Gesängen. Sehr erfreulich ist es, daß Verf. dem Volksliede auch in den höheren Mädchenschulen den breitesten Raum zuweist. Weshalb fehlt aber: „Harre, meine Seele"? Außer den Volksweisen finden sich Kompositionen von Mendelssohn, Schumann, Hiller, Löwe, A. Becker, Kremser u. a., die vielfach erst vom Verfasser für den Schulgesang eingerichtet wurden. Der mehrstimmige Satz ist sehr gut. Auf einige Fehler in der Bezeichnung der Dichter und Komponisten sei aufmerksam gemacht: Heft I Nr. 24 und II, 18 sind von Räbel, II, 81 von Grunholzer gedichtet. Komponist von I, 4 ist nicht Peter Ritter; II, 25 ist von Seydler, 77 bekanntlich von Lyra, 86 von Kücken, 92 von Rotter, 97 von Bérat komponiert. Der Text der „Wacht am Rhein" hat keine gute Fassung. Die Bezeichnung der Atmungsstellen im Text ist wünschenswert.

Den Heften I und II ist eine Gesanglehre beigegeben, die das Notwendigste aus der Theorie der Musik und der Technik des Gesanges enthält. Leider ist dabei außer acht gelassen, daß der Lehrgang der Übungen mit dem Kursus der Lieder streng gleichmäßig fortschreitend durchgeführt werden muß. Die Tonartenfolge C-, D-, G-, F-, A-, B-, E-, Es- und As-dur halten wir für verwirrend. S. 85 müßte die Erinnerung: „hoch!" beim 1. und 2. Notensystem um einen Ton nach rechts gerückt werden; denn das mathematisch reine e bezw. h klingt in diesem Falle tiefer als das gewöhnlich gesungene Klavier-e und -h. Die Übungen zur Aussprache sind wohlgelungen; nur müssen sie beim Unterricht auf die einzelnen Übungsstufen verteilt werden.

Karl Boyde, Dreistimmiges Choralbuch. Leipzig, Merseburger. 60 Pf.

Die Melodien der 52 Choräle sind nach dem Choralmelodienbuch für die Provinz Sachsen notiert. Der dreistimmige Satz ist gewandt und wohlklingend, nur bisweilen in der Stimmführung zu bewegt, z. B. bei Nr. 8; doch kann in dieser Hinsicht die Ausführung manches mildern. Sehr brauchbar.

Ludwig Riemann, Einstimmiges Chorbuch. Eine Auswahl von Volks-, volkstümlichen und Kunstliedern für höhere Lehranstalten, Seminare, Männergesangvereine und gesellige Kreise. Leipzig, Breitkopf & Härtel.

Mit diesem Werk füllt Verf. eine oft empfundene Lücke in der Musikliteratur aus. Die Sammlung vereinigt die Singstimme von 50 Balladen und Liedern für 1 Singstimme mit Klavierbegleitung. Die Benutzung dieser Sammlung wird den Sängern der im Titel bezeichneten Chöre viel Freude bereiten.

Otto Leisner, Der Gesangunterricht auf dem Seminar. Leipzig, Merseburger. 1,20 Mk.

Enthält keinen durchgeführten Lehrgang, sondern allerlei anregende Betrachtungen über das Thema.

Johannes Zahn, Die Melodien der deutschen evangelischen Kirchenlieder, aus den Quellen geschöpft und mitgeteilt. 6 Bände. Gütersloh, Bertelsmann. 92 Mk., geb. 104 Mk.

Dieses vor 10 Jahren beendete Werk des 1895 verstorbenen hochverdienten Verfassers stellt das bedeutendste hymnologische Werk der Neuzeit dar. Was Ph. Wackernagel und Mützell für den Text der Kirchenlieder, das hat Zahn für die Melodien derselben geleistet. 8806 Choralmelodien, die von 1523 an im Gebrauch der evangelischen Kirche gewesen sind, werden in ihrer ursprünglichen Melodieform, aber in moderner rhythmischer Notierung mitgeteilt. Es finden sich bei jeder Melodie die früheste bis jetzt bekannte gedruckte oder geschriebene Quelle, der Name des Komponisten — soweit möglich — wesentliche Varianten, auch die Bücher, durch welche die Melodie Verbreitung erlangte, angegeben. Der Schlußband enthält ein chronologisches Verzeichnis aller vom Verf. benützten Gesang-, Melodien- und Choralbücher und anderen Schriften (ca. 1500), in welchen die mitgeteilten Melodien aufgezeichnet sind, mit Angabe der öffentlichen oder Privatbibliotheken, in denen sich diese Bücher befinden, und den Melodien, welche in ihnen erstmals vorkommen. Das ganze Werk bildet ein herrliches Denkmal deutschen Fleißes, deutscher Gründlichkeit und Gewissenhaftigkeit. Mit freudigem Stolz muß es uns Deutsche erfüllen, zu sehen, wie schier unerschöpflich der Born edler nationaler Kirchenmelodien ist. Und doch wird verhältnißmäßig recht wenig aus diesem Quickbrunnen geschöpft! Wie viele gibt es denn, die mehr als 150—200 Choralmelodien kennen oder auf sich haben wirken lassen? Auch hier gilt es, den von den Vätern ererbten Schatz zu erwerben, indem man sich eingehender mit dem Choral beschäftigt, mehr Geschmack an ihm, mehr Verständnis für seine Herrlichkeit gewinnt, sich durch ihn in musikalischer und religiöser Beziehung erbauen und erheben läßt. Dazu bietet Zahns Werk die vorzüglichste Handreichung. Die Anschaffung desselben kann nach und nach erfolgen, sodaß es auch dem Einzelnen leichter fällt, das Werk zu erwerben. Aber vor allem versäume man nicht, es für Bezirks-, Kreislehrer- und Seminarbibliotheken, für Kirchen-, Stifts-, Stadtbibliotheken nnd andere öffentlichen oder privaten Büchereien anzuschaffen. Das Studium wird jedem reichste Frucht tragen.

Kümmerle, Encyklopädie der evangelischen Kirchenmusik. 4 Bände. Gütersloh, Bertelsmann. 80 Mk., geb. 90 Mk.

Auch dieses Werk bildet eine der allerbedeutendsten Leistungen der Neuzeit auf kirchenmusikalischem Gebiet. Es birgt auf 3150 Seiten in lexikalischer Anordnung eine ungeheure Fülle von Stoff, faßt die Resultate der bisherigen Arbeiten und Forschungen auf dem Gesamtgebiet der evangelischen Kirchenmusik übersichtlich zusammen und gibt durch umfassende Quellennachweise und Literaturangaben Anregung und Fingerzeige für weiter- und tiefergehende Studien. Außerordentlich zuverlässig sind die biographischen Artikel, sehr ausführlich die Aufsätze über Orgelbau, desgleichen die Quellennachweise zu den Choralmelodien und -texten, gründlich die Abhandlungen über die in der evangelischen Kirchenmusik angewendeten Kompositionsformen, über die Stellung der Musik im evangelischen Kultus, über Choral- und Gesangbuch, über Gemeindegesang, Orgelbegleitung, Chorgesang, Notation, Kirchenglocken usw. usw. Das Werk wird den Suchenden schwerlich in irgend einer Beziehung im Stiche lassen. Es grenzt ans Fabelhafte, daß der Verf. imstande gewesen ist, die verschiedenartigen Einzelgebiete der Kirchenmusik ohne Mitarbeiter mit der größten Sachkenntnis zu bearbeiten. Er spricht sich für eine reichere musikalische Ausschmückung des evangelischen Gottesdienstes im Geiste Bachs aus; mit diesem fortschrittlichen Standpunkt hängt es zusammen, daß er sich gegen Wiederherstellung des alten Rhythmus im Choral erklärt. Das Werk sollte in keiner Kirchenbibliothek und in keiner Bücherei eines Kirchenmusikers fehlen. Dem Einzelnen wird die Anschaffung erleichtert, indem die Verlagshandlung einen allmählichen Bezug gestattet. Mögen sich die in voriger Besprechung genannten Bibliotheken auch dieses wertvolle Werk nicht entgehen lassen!

G. Wunderlich, Anleitung zur Instrumentierung von Chorälen, Chorliedern und Gesangstücken jeder Art. 2., vollständig umgearbeitete Aufl. von Karl Kipke. Leipzig, Merseburger. 1,50 Mk.

Das Buch will „Kantoren und Dirigenten von Gesang- und Musikchören auf dem Lande, sowie allen, denen die Leitung des Gesanges beim öffentlichen Gottesdienst oder die Aufführung von Kirchenmusiken obliegt“, bei der Instrumentierung von Gesangstücken zur Seite stehen. Für den bezeichneten Zweck empfehlenswert.

Joseph Pembaur, Harmonie- und Melodielehre. Leipzig, Seemann Nachfolger. 4 Mk.

Verfasser unterscheidet außer der Dur- und Molltonleiter noch eine übergreifende Mollleiter (die Zigeunertonleiter) und eine Molldurtonleiter. Besser wäre es gewesen, statt der letzteren beiden Skalen die Kirchentonarten kurz zu behandeln, da dies zum Verständnis einer grossen musikgeschichtlichen Zeitepoche, sowie zur Erklärung des gregorianischen Gesanges im katholischen Kultus und vieler protestantischen Choräle notwendig ist. Was der Verfasser einfache Kadenz mit der Unterdominante nennt, würden wir als plagale Kadenz bezeichnen. Die auch in neueren Werken oft vorkommende phrygische Kadenz findet sich leider nicht erwähnt. S. 28 können die melodischen Fortschreitungen in übermäßigen Sekunden den Schülern nicht zum Muster hingestellt werden, desgl. nicht die Auflösungen der Vorhalte durch Fortbewegung anderer Stimmen (S. 35). Das Kapitel von der „Modulation“ ist gut behandelt; namentlich gereicht es dem Werk zum Vorteil, daß gute Beispiele aus den Werken älterer und neuerer Meister angeführt werden. Aufgaben zu schriftlichen Schülerarbeiten enthält das Buch nicht; solche zu bilden, wird dem Lehrer überlassen.

Im Verlage von Gadow u. Sohn in Hildburghausen erschienen folgende beide Sammlungen:

H. Günther, Choräle und Arien für den vierstimmigen gemischten Chor zum Gebrauche bei Begräbnissen und andern kirchlichen Feiern. 1 Mk.

Bietet zu Beerdigungs- und Gedächtnisfeiern 51 geeignete Gesänge, denen 7 Advents- und Weihnachtsgesänge und die liturgischen Responsorien der neuen preußischen Agende in vierstimmigem Satz angehängt sind. Nr. 40 ist nicht volkstümlich genug harmonisiert. In Nr. 2 des Anhangs singt der Tenor im 1. Takt des 2. Teils besser b statt h, wie Prätorius gesetzt hat. Im übrigen recht brauchbar.

Georg Scheel, Feiertagsklänge, Sammlung leicht ausführbarer geistlicher Gesänge zu allen Festen des christlichen Kirchenjahres für Sopran, Alt, Tenor und Baß. Op. 78. 1 Mk.

Von 13 Kirchenmusikern der Gegenwart sind in dieser Sammlung 48 neue Kompositionen für gemischten Chor für alle Zeiten des Kirchenjahrs enthalten. Wenngleich nicht alles wohlgelungen ist, manches Werk sogar recht geringes Interesse erweckt und namentlich in Bezug auf musikalische Entwicklung und Abrundung der Form zu wünschen übrig läßt, so überwiegt doch das Gute. Die Sammlung ist wegen ihrer kirchlichen Haltung zum gottesdienstlichen Gebrauch geeignet. In Nr. 36 sind die Melismen auf der Endsilbe (Schlußtakt) geschmacklos; in Nr. 26 u. a. stören die in den Text eingeflickten „ja“.

J. Roth, Zwölf zweistimmige Lieder für Schule und Haus. Op. 15. Nürnberg, Friedrich Korn. 20 Pfg.

Enthält volkstümliche, znm größeren Teil anmutige Weisen.

Hermann Böhm, Sängersprüche und -grüße für Männerchor. Cunewalde i. S. Selbstverlag. 2 Hefte zu je 30 Pfg.

Diese Sammlung von 43 beliebten Sängersprüchen wird vielen Männergesangvereinen willkommen sein.

Berlin. Königl. Musikdirektor F. Wiedermann.

Literarische Notizen.

Mitte Februar erschien der 29. Jahrgang des „Jahrbuchs des Deutschen Lehrervereins“, herausgegeben vom Geschäftsführenden Ausschusse, bearbeitet von dessen Mitgliede H. Gallee (324 S. Leipzig, J. Klinkhardt). Wir entnehmen der Vereinsstatistik, daß am 1. Januar d. J. der Deutsche Lehrerverein, dem nun auch der Bayerische Volksschullehrerverein beigetreten ist, 100084 Mitglieder in 2577 Verbänden zählte. Nicht zu ihm gehören jetzt nur noch der kleine Hohenzollernsche Verein mit 192 und die drei Bezirksvereine in den Reichslanden mit 3034 Mitgliedern. Auch der Mecklenburg-Schweriner Verein hat bisher seinen Eintritt noch nicht erklärt; doch gehören von seinen 1400 Mitgliedern bereits 803, die einen besonderen Verband innerhalb des Vereins bilden, dem Deutschen Lehrerver-

eine an. — Eine Biographie Kuhlos, des verdienten Leiters des Westfälischen Vereins, geht dem Jahrbuche voran; ein Rückblick von J. Tews bildet den Schluß.

Die vor einigen Wochen in 2., bedeutend verstärkter Auflage erschienene Schrift J. Beyhls: „Die Befreiung der Volksschullehrer aus der geistlichen Herrschaft“ (53 S. Berlin-Schöneberg, Buchverlag der „Hilfe.“ 50 Pf.) enthält als besonders interessante Beilage Briefe Friedr. Paulsens, Wilh. Reins und Friedr. Naumanns an den Verfasser. Sie sei besonders zum Zwecke der Beratung des zweiten Vereinsthemas bestens empfohlen. Der Leser wird bald finden, daß es an der Hand Beyhls wohl möglich ist, auch eine so „abgegriffene“ Frage wie die der Schulaufsicht in anregender Weise zu behandeln.

Eine ganz vorzügliche Einleitung ins philosophische Studium bietet das bei B. G. Teubner erschienene Werk: „Zur Einführung in die Philosophie der Gegenwart“, von Prof. Dr. Alois Riehl in Halle (258 S., 3 M.). Von den acht — ursprünglich in Hamburg gehaltenen — Vorträgen, die das Buch enthält, sind die fünf ersten den theoretischen Aufgaben der Philosophie gewidmet: sie erörtern das Verhältnis der Philosophie zur Wissenschaft im Altertum und in der neueren Zeit und handeln von der kritischen Philosophie, den Grundlagen der Erkenntnis, dem naturwissenschaftlichen und dem philosophischen Monismus; der sechste Vortrag über Wertprobleme zeigt in der Person des Sokrates das Beispiel philosophischer Lebensführung, der folgende hat die Frage des Pessimismus (Schopenhauer und Nietzsche) zum Gegenstande; eine Betrachtung über Gegenwart und Zukunft der Philosophie faßt zum Schlusse die Ergebnisse der Schrift zusammen. — Das in hohem Grade anregende Werk sei unsern Lesern angelegentlichst empfohlen.

Das vor zwei Jahren von der Wiener Pestalozzistiftung erlassene und damals auch an dieser Stelle angezeigte Preisausschreiben auf die beste Bearbeitung einer Volkserzählung über Pestalozzis Leben und Wirken hat keine Erledigung gefunden und wird wiederholt. Der Preis beträgt 1200 Kronen. Die Manuskripte sind bis 31. Dezember 1905 an den Obmann Holczabek einzuschicken.

Zu welchen Ausschreitungen der gegenwärtige Kampf auf dem Gebiete der Zeichenmethodik bereits geführt hat, kann man aus einer Anmerkung auf Seite 5 der soeben in 2. Auflage erschienenen Schrift „Neue Wege des Zeichenunterrichts“ von Fritz Kuhlmann, der bekanntlich den Neuerern angehört, ersehen. Nach dieser hat die sehr abfällige Kritik einer seiner Schriften wie der ganzen Reformbewegung, die vor kurzem, von beifälligen Äußerungen der betr. Redaktionen begleitet, die Runde durch die Zeichenblätter Deutschlands nahm, einen etwa 20 jährigen Schüler der Vorschule einer Kunstgewerbeschule zum Verfasser, einen jungen Mann, der damals seinen Zeichenlehrstudien erst wenige Wochen obgelegen, nie Unterricht erteilt und weder je dem Unterrichte Kuhlmanns beigewohnt noch Zeichnungen seiner Schüler gesehen hatte. Dabei wurde diese Kritik nicht durch den Verfasser selbst, sondern durch den Leiter der Schule zum Druck befördert. Geradezu unglaublich aber klingt es, wenn Kuhlmann weiter mitteilt, daß der junge Mann später mit einem amtlichen Empfehlungsschreiben jenes Leiters versucht habe, „unter angenommenem Namen“ bei seinem Unterricht zu hospitieren.

Neue Bücher: 1. Dr. J. Ziehen, Über den Gedanken der Gründung eines Reichsschulmuseums (Leipzig-Frankfurt a. M., Kesselring. 50 Pf.). — 2. Prof. Dr. Meumann, Die Sprache des Kindes (Zürich, Zürcher und Furrer. 2 M.). — 3. Dr. Bojunga, Kurzer Leitfaden der deutschen Sprachlehre für höhere Mädchenschulen (Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt. 90 Pf.). — 4. Prof. Walther, Bibelwort und Bibelwissenschaft mit besonderer Beziehung auf den evangelischen Religionsunterricht (Berlin, E. S. Mittler & Sohn. 1,75 M.). — 5. Prof. Dr. Rehmke, Die Erziehungsschule und die Erkenntnisschule. Ein Versuch der Einteilung unserer Schulen nach ihrer Bestimmung (Leipzig-Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchhandlung). — 6. Rude, Methodik des gesamten Volksschulunterrichts. I.: Religion, Geschichte, Deutsch (Osterwieck a. H., Zickfeldt. 2,80 M.).

Eingegangene Schriften.

Dr. Pöhlmann, Rud. Euckens Theologie mit ihren philosophischen Grundlagen dargestellt. Berlin, Reuther & Reichard. 1,50 Mk.

Prof. Dr. Rein, Ethik und Volkswirtschaft. Eine Skizze. (Soziale Streitfragen, hrsg. v. Damaschke, Heft 13.) Berlin, Harrwitz Nachf. 50 Pf.

Riehl, Zur Einführung in die Philosophie der Gegenwart. Acht Vorträge. Leipzig, Teubner. 3 Mk.
Cornelius, Einleitung in die Philosophie. Leipzig, Teubner. 4,80 Mk.
Trüper, Die Anfänge der abnormen Erscheinungen des kindlichen Seelenlebens. Vortrag. Altenburg, Bonde.
Prof. Dr. Meumann, Die Sprache des Kindes. Zürich, Zürcher & Furrer. 2 Mk.
Külpe, Die Philosophie der Gegenwart in Deutschland. Eine Charakteristik ihrer Hauptrichtungen. Leipzig. Teubner. Gb. 1,25 Mk.
Muthesius, Goethe, ein Kinderfreund. Berlin. Mittler & Sohn. 2,50, geb. 3,60 Mk.
v. Rohrscheidt, Preußisches Schularchiv. I. Jahrg., 4. Heft. Berlin, F. Vahlen. 1902. Pr. d. Jahrg. in 4 Heften 5 Mk.

Inhalt: Bau und Unterhaltung der Schul- und Küsterhäuser im Gebiet des preuß. Landrechts. — Systematisch geordnete Übersicht über neuere Gesetze, Entscheidungen, Erlasse, Verfügungen. Wichtige außerpreußische Gesetze. Besprechung einschlägiger Literatur. — Sehr zu empfehlen!

Vaeltl, Leitbuch für die Schulpraxis. Straubing, Attenkofer. Gb. 1,50 Mk.

Vordrucke für Stundenplan, Pensenverteilung, wöch. Lehrbericht, Schülerliste und Notizen, für 1 Schuljahr in einer Mittel- oder Oberklasse berechnet. Recht praktisch angelegt. Das Gleiche gilt von dem folgenden auch Vordrucke enthaltenden Werke aus demselben Verlag:

Vaeltl, Beurteilungsheft für Lehrproben an Lehrerbildungsanstalten. 2. Aufl. Gb. 60 Pf.
Dr. Strohmayer, Die Epilepsie im Kindesalter. Vortrag. Altenburg, Bonde.
Pädagogische Bausteine. 16: Noth, Die Konzentrationsidee. 1,20 Mk. — 17: Dr. Baur, Die Ermüdung der Schüler in neuem Lichte. 60 Pf. — 18: M. Schmidt, Meinungen und Wünsche zur Formalstufentheorie. 60 Pf. — 19: Vogel, Die Erziehung unserer Schulneulinge zum Wissen. 60 Pf. Berlin, Gerdes & Hödel.
Hupfer, Anleitung zur Vorbereitung auf die 2. Lehrerprüfung. Berlin, Gerdes & Hödel. 60 Pf.
Ostermai, Kalender des Sächsischen Pestalozzi-Vereins, 1903. — Jahrbuch. Sächsische Schulchronik. Mit Anhang: Mitteilungen aus den Seminaren Sachsens. Leipzig, J. Klinkhardt (Kom.-Verl.).

Eine ausgezeichnete Leistung! Will sich denn in den andern deutschen Ländern kein Ostermai finden lassen?

Der Kampf um die Volksschule. Ein Rück- und Ausblick von einem württembergischen Schulmanne. Stuttgart, Lutz.
Uebel, Über das Verhältnis des Kunstbildes zum Anschauungsbilde. Leipzig, A. Hahn. 50 Pf.
Schanze, Die Hausaufgaben. Leipzig, A. Hahn. 40 Pf.
Félix Martel (Inspecteur général de l'Instruction publique), Annuaire de l'Enseignement Primaire, 1903. Paris, A. Colin.

Das 1885 von Generalinspektor Jost begründete Jahrbuch enthält in seinem ersten Teil Mitteilungen über Schulbehörden, verliehene Auszeichnungen, gestellte Prüfungsaufgaben, Gesetze und Verfügungen u. dergl., im zweiten eine Reihe von Abhandlungen und Jahresübersichten, u. a. auch einen interessanten Überblick über die wichtigsten Vorgänge im Schulwesen des Auslandes.

Amrhein (Galatz) u. Dr. Gaster (Antwerpen), Die deutsche Schule im Auslande. Monatsschrift. Organ des Vereins deutscher Lehrer im Auslande. II. Jahrg., 1903. Nr. 1 u. 2. Wolfenbüttel, Heckner. Pr. jährl. 5 Mk.

Obiges Blatt, verdient die Unterstützung aller, denen die Erhaltung des Deutschtums bei unsern im Auslande lebenden Volksgenossen am Herzen liegt.

J. Beyhl, Die Befreiung der Volksschullehrer aus der geistlichen Herrschaft. 2., verb. Aufl. Berlin-Schöneberg, Verl. der „Hilfe". 50 Pf.
Paret, Kunsterziehung und Volksschule. Stuttgart, Belser. 60 Pf.
Pädagogische Abhandlungen. N. F. Hg. v. W. Bartholomäus: VIII, 2: Richter, Kunst und Schule. 40 Pf. — VIII, 3: Ottsen, Wesen und Bedeutung des Helfersystems in den Schulen. 40 Pf. — VIII, 4: Dierks, Wie ein gutes Lesebuch sein sollte. 75 Pf. Bielefeld, A. Helmich.
Dr. Baur, Die Gesundheitswarte der Schule. Monatsschrift. I. Jahrg., 1903. Nr. 1 u. 2. Wiesbaden, Nemnich. Jährl. 1,50 Mk.

Inhalt: Quo vadis? (Baur). — Tuberkulose und Schule (Leubuscher). — Die Landschule und die Gesundheitspflege (Arnold). — Die 10 Mäßigkeitsgebote (Schwarz). — Vier imbezille Kinder — Psycholog. Rätsel in der Schule (Altenburg). — Hilfeleistungen bei Blutungen (Baur). — Amtliche Erlasse. Fragekasten. Bücherbesprechungen.

Butler, The American College. Reprinted from „Educational Review“. New York.

Columbia University in the City of New York. Annual Reports 1902.

Der Bücherschatz des Lehrers. Hg. v. K. O. Beetz. VI: Der Führer im Lehramte. Von K. O. Beetz. 2., umg. Aufl. 3,60 Mk. — VII: Grundriß der Geschichte des preußischen Volksschulwesens. Von C. Müller. 2,50 Mk. — VIII: Rude, Methodik des gesamten Volksschulunterrichts. Unter bes. Berücks. der neueren Bestrebungen. I: Religion, Geschichte, Deutsch. 2,80 Mk. Osterwieck a. H., Zickfeldt.

D. Dr. Th. Vogel, Goethes Selbstzeugnisse über seine Stellung zu religiös-kirchlichen Fragen. 3. Aufl. Leipzig, Teubner. 2,80 Mk.

Dr. R. Staude, Der Katechismusunterricht. Präparationen. 2. Aufl. I. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 2,50 Mk.

Dr. Jeremias, Im Kampfe um Babel und Bibel. Ein Wort zur Verständigung und Abwehr. Leipzig, Hinrichs. 50 Pf.

Das Schriftchen des als Assyriologe nicht unbekannten Leipziger Pastors, der keineswegs der liberalen Richtung angehört, stellt sich in dem gegenwärtigen Streite über Bibel und Babel auf den auch von uns als richtig angesehenen Standpunkt, daß die neueren Ausgrabungen in Babylon zwar die hergebrachten Anschauungen über den Ursprung der Kultur Israels in wesentlichen Punkten berichtigt haben, daß aber doch jenen Forschungen nicht gelungen sei, die Überzeugung zu erschüttern, daß erst in Israel sich die religiöse Idee zu der Höhe entwickelt habe, wie sie uns in den Schriften der Propheten und später in der Lehre Jesu entgegentritt. Das Schriftchen verdient Beachtung vor den meisten andern, die aus Anlaß des Delitzschen ersten Vortrags erschienen sind.

Pfeifer, Zur Behandlung des Evangeliums nach Johannes. Leipzig, A. Hahn. 2 Mk.

Dr. Heilmann, Das Heilige Land. Dargestellt zum Schulgebrauche. Mit Abbildungen u. Karten. 2. Aufl. Königsberg, Bons Verl. 80 Pf.

Reinke, Loewentraut, Brunzlow, Religionsbuch für evangelische Schulen. Ausg. A: für mehrklassige Schulen mit dem f. d. Berliner Gemeindeschulen vorgeschrieb. Stoffe. Berlin, Nicolai. Gb. 1 Mk.

Hollenweger, Evangelisches Religionsbuch f. einf. Schulverhältnisse. 2., verb. Aufl. mit Bildern. Leipzig, Dürrsche Buchh. 1 Mk.

Achenbach, Behandlung des Kirchenliedes auf historischer Grundlage. Hilchenbach, Wiegand. 3 Mk.

Prof. Dr. Uphues, Religiöse Vorträge. Berlin, Schwetschke & Sohn.

Spanuth, Die Propheten des Alten Bundes. Lebensbilder u. Entwürfe zu unterrichtl. Behandlung. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer. 1,60 Mk.

Spanuth, Die Propheten des Alten Bundes. Bibl. Geschichten u. Lesestücke f. d. Hand der Schüler. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer. 12 Pf.

Dr. Froning u. Wewer, Vaterländische Geschichte. Für die Volksschulen der Prov. Sachsen bearbeitet von Grothe. Ausgaben f. ev. u. kath. Schulen. Wiesbaden, Behrend. 75 u. 65 Pf.

Dr. Froning u. Grothe, Geschichte für Mittelschulen. Wiesbaden, Behrend. 2,40 Mk.

Dr. Spielmann, Schülerhefte für den vaterländischen Geschichtsunterricht. Heft 2 u. 3. Halle, Gesenius. 80 Pf. u. 1 Mk.

Prof. Dr. Bernheim, Lehrbuch der historischen Methode und der Geschichtsphilosophie. 3. u. 4., neu bearb. Aufl. Leipzig, Duncker & Humblot. 15 Mk.

Mattiat, Vaterländische Geschichte zum Schulgebrauch. 2., verb. Aufl. Tilsit, Reyländer & Sohn. Gb. 50 Pf.

Vaterländischer Geschichtskalender. Wandblatt. Tilsit, Reyländer & Sohn.

Würdig, Des alten Dessauers Leben und Taten. Für jung und alt im deutschen Vaterlande erzählt. Neu bearb. v. Dr. Wäschke. Dessau, Baumann. 1 Mk.

Prof. Dr. Ratzel, Die Erde und das Leben. II. Bd. Leipzig, Bibliogr. Institut. Gb. 17 Mk.

Weltall und Menschheit. Geschichte der Erforschung der Natur und der Verwertung der Naturkräfte im Dienste der Völker. Herausgegeben von Hans Kraemer. Berlin, Bong & Komp. 100 Lieferungen zu 60 Pf. Lief. 18—26.

Die Fortsetzung des Werkes, in der mit dem äußerst reichhaltigen Abschnitte über Erdphysik der I. Band schließt und Prof. Dr. Klaatsch (Heidelberg) mit der Einleitung zu dem groß angelegten 4. Hauptabschnitt des Werkes — der Entstehung und Entwicklung des Menschengeschlechts — den II. Band eröffnet. Verdient nach Inhalt und Ausstattung dieselbe Empfehlung wie die vorangegangenen Hefte.

Prof. Dr. Sievers, Süd- und Mittelamerika. 2., neu bearb. Aufl. 1. Lieferung. Leipzig, Bibliogr. Institut. 14 Lief. zu je 1 Mk., gb. 16 Mk.

Baade, Naturgeschichte. IV: Der menschliche Körper. 2. Aufl. Halle, Schroedel. 1,60 Mk.

Feldtmann, Anthropologie und Gesundheitslehre. Berlin, Gerdes & Hödel. 1 Mk.

Dr. Tittmann, Betrachtungen üb. d. Leipziger Flora. Vortrag. Leipzig, Dürrsche Buchh. 60 Pf.

Dr. Blumberger, Einführung in die Haushaltungskunde. Mit Abbildungen. Breslau, F. Hirt. 3,50 Mk.

Landsberg, Schmeil, Schmid, Natur und Schule. Zeitschrift f. d. ges. naturkundl. Unterricht aller Schulen. I. Band, 1902. Leipzig, Teubner. Gb. 13 Mk. Jährl. 8 Hefte zu je 64 S. Pr. halbj. 6 Mk.

Die neue Zeitschrift hat, was der Prospekt versprach, in vollem Maße gehalten. Sie sei als ebenso gediegen wie reichhaltig allen Naturwissenschaftslehrern wie allen Freunden der Naturwissenschaften in der Lehrerwelt aufs wärmste empfohlen.

Dr. Wilh. Meyer, Die Naturkräfte. Ein Weltbild der physikalischen und chemischen Erscheinungen. 1. Lieferung, S. 1—48 mit 16 Abbildungen im Text und 2 Tafeln. Leipzig-Wien, Bibliographisches Institut. 15 Lieferungen zu je 1 Mk.

Der Verfasser, der als populärer Schriftsteller längst einen guten Namen besitzt, hat sich die Aufgabe gestellt, das ganze Gebiet der physikalischen und chemischen Erscheinungen vor dem gebildeten Laien in anschaulichem Bilde zu entrollen. Schon das vorliegende 1. Heft, das die Einleitung des Werkes enthält, läßt erkennen, daß die Erwartungen des Verlages voraussichtlich in Erfüllung gehen werden. Reicher Bilderschmuck begleitet den Text.

Melinat, Physik für deutsche Lehrerbildungsanstalten. Leipzig, Teubner. Gb. 6,40 Mk.

Golling, Jahrbuch der Erfindungen. 3. Jahrg., 1903. Leipzig, K. Prochaska. 1 Mk.

H. Berdrow, Jahrbuch der Naturkunde. 1. Jahrg., 1903. Leipzig, K. Prochaska. 1 Mk.

Zwei sehr empfehlenswerte Jahrbücher mit vielen Illustrationen. Das zweite erscheint zum ersten Male. Der Preis ist bei dem reichhaltigen Texte und der schönen Ausstattung ein auffallend billiger.

Dr. Weise, Ästhetik der deutschen Sprache. Leipzig, Teubner. 2,80 Mk.

Tesch, Deutsche Sprachgeschichte und Sprachlehre. II. 2., umgearb. Aufl. Halle, Schroedel. 1,35 Mk.

Wilke, Sprachhefte f. Volksschulen. Ausg. A, II, 4. Aufl. 30 Pf. — Sprachhefte f. Mittelschulen. Ausg. C, III u. IV. 30 Pf. u. 1 Mk. Halle, Schroedel.

Cremer, Die poetischen Formen der deutschen Sprache. Berlin, Gerdes & Hödel. 4,50 Mk.

Dr. Heidtmann u. Dr. Clausnitzer, Deutsches Lesebuch für Lehrerseminare. I. Teil: Deutsche Nationalliteratur. II. Teil: Prosa aus Religion, Wissenschaft u. Kunst; Reden, Briefe, Erlasse. Leipzig, Teubner.

Dieselben, Lesebuch für Präparandenanstalten. 3 Teile. Leipzig, Teubner.

Prof. Fechner, Der Schreibleseunterricht nach der Normalwörtermethode. Berlin, Wiegandt & Grieben.

Erck, Die deutsche Dichtkunst. Merkbüchlein f. Schüler. Hildburghausen, Gadow & Sohn.

Dr. Porger, Moderne erzählende Prosa. Ausgewählt zum Schulgebrauche. 1. u. 2. Bdch. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen & Klasing. Gb. 1 Mk. u. 1,20 Mk.

Lange, Praktisches Handbuch für den Rechtschreib-Unterricht. 2., verb. Aufl. Leipzig, Dürrsche Buchh. 2,50 Mk.

Huth, Kleines Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin, Sittenfeld. 10 Pf.
Fischer, Zur deutschen Literatur. Ein Hilfsbuch für den Unterricht. Breslau, Dülfer. 2,40 Mk.
Waetzoldt, Die Jugendsprache Goethes. Goethe und die Romantik. Goethes Ballade. Drei Vorträge. 2., verm. Aufl. Leipzig, Dürrsche Buchh. 1,60 Mk.
Dr. Bojunga, Welche Anforderungen sind an einen Leitfaden der deutschen Sprachlehre für höh. Mädchenschulen zu stellen? Hannover, Nordd. Verlagsanstalt (O. Goedel). 50 Pf.
Dr. Bojunga, Kurzer Leitfaden der deutschen Sprachlehre f. höh. Mädchenschulen. Hannover, Nordd. Verlagsanst. Gb. 90 Pf.
Schwäbl, Die altbayerische Mundart. Grammatik und Sprachproben. München, Lindauer. 3,20 Mk.
Mattiat, Deutsche Sprachlehre für Volksschulen. 2., verb. Aufl. Tilsit, Reyländer & Sohn. 40 Pf.
Dr. Heydtmann, Deutsches Lesebuch f. Lehrerinnenseminare. II. Teil. Leipzig, Teubner. Gb. 4,80 Mk.
Prof. Dr. Lyon, Deutsche Dichter des 19. Jahrhunderts. Ästhetische Erläuterungen für Schule und Haus. I: Fritz Reuter, Ut mine Stromtid (Prof. Dr. P. Vogel), II: Otto Ludwig, Makkabäer (Dr. Petsch), III: Hermann Sudermann, Frau Sorge (Prof. Dr. Boetticher), IV: Theodor Storm, Immensee und Ein grünes Blatt (Dr. Ladendorf). Leipzig, Teubner. Je 50 Pf.
Wiegand, Die deutsche Jugendliteratur. 2., umgearb. Aufl. Hilchenbach, Wiegand. 1 Mk.
Tschache, Diktierstoff nach den Regeln f. d. deutsche Rechtschreibung. 5. Aufl. Neue Bearbeitung v. R. Hantke. Breslau, J. U. Kern (Mx. Müller). 1 Mk.
Hofmann, Praktisches Übungsbuch für den Unterricht im Rechtschreiben. 2. Aufl. Berlin, Gerdes & Hödel. Gb. 30 Pf,
F. Schöninghs Ausgaben deutscher Klassiker. 23: Ausgew. Gedichte Schillers. Von Weinstock. Gb. 1,70 Mk. — 24: Lessings Nathan. Von Dr. Buschmann. 1,90 Mk. — 29: Grillparzers Sappho. Von Dr. Voeckeradt. 1,30 Mk. Paderborn. F. Schöningh.
Strotkötter, La vie journalière. Konversationsübungen. 2. Aufl. Ausg. A u. B. Leipzig, Teubner. 1,40 Mk. u. 1,20 Mk.
Schmarje u. Barnstorff, Englisches Lesebuch. 2. Aufl. Flensburg, Westphalen. 1,80 Mk.
Toreau de Marney, First step to English conversation. Leipzig, Haberland. 1 Mk.
Luise Spies, Musterlektionen für den französischen Unterricht. Leipzig, Dürrsche Buchh. 3 Mk.
Krüger u. Trettin, Zusammenhängende englische Handelskorrespondenz. Leipzig, Teubner. 1,60 Mk.
Berthold Otto, Tirocinium Caesarianum. Liber primus. Leipzig, Scheffer. 90 Pf.
Bardey-Pietzker, Anleitung zur Auflösung eingekleideter algebraischer Aufgaben. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. 2,60 Mk.
Brohmer u. Kühling. Übungsbuch zum Gebrauch b. Rechenunterrichte in Taubstummenanstalten, Hilfsschulen u. s. w. I. Halle, Schroedel. 80 Pf.
Mayer, Das mathematische Pensum des Primaners. I: Progressionen, Zinseszins- u. Rentenrechnung. Freiburg i B., Lorenz. 1 Mk.
Rechenbuch für Volksschulen. Bearb. v. Dresdner Schulmännern. 5 Hefte. 25, 30 u. 35 Pf. — Lehrerheft u. Lösungen. 2 Teile. Je 1,20 Mk. — Begleitwort: Aus der Praxis des Rechenunterrichts. Dresden, Bleyl & Kaemmerer.
Teupser, Methodische Lehrgänge des elementaren Rechenunterrichts. II: Zahlenraum 1—1000. 1,20 Mk. — Aufgaben für schriftl. Rechnen. 2. Heft. 25 Pf. Leipzig, A. Hahn.
Lichtblau u. Wiese, Rechenbuch f. Lehrerbildungsanstalten. 2. Aufl. 2. u. 3. Heft. Breslau, F. Hirt. 1,60 u. 1,10 Mk.
Harder, Rechenbuch für Lehrerseminare. Schleswig, Bergas. 2,80 Mk.
Funk, 200 Repetitions- und Prüfungsaufgaben f. d. angewandte Rechnen auf 50 losen Blättern (1 Mk.) mit Kontrollheft für den Lehrer (1,25 Mk.). Stuttgart, Lutz.

Brennert u. Stubbe, Rechenbuch für achtstufige Schulen. Auf Grund des amtl. Lehrplans der Berliner Gemeindeschule v. J. 1902 bearbeitet. 8 Hefte. Berlin, Nicolai.

v. Broecker, Kunstgeschichte im Grundriß. 5., neu bearb. Aufl., hg. v. Bürkner. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. 3,50, gb. 4 Mk.

Schneider u. Metze, Hauptmerkmale der Baustile. Kleine Ausgabe. Leipzig, F. Hirt & Sohn. 1,60 Mk.

Th. Wunderlich, Der moderne Zeichen- und Kunstunterricht. Stuttgart, Union. Gb. 4 Mk.

Böhling, Begründung und Lehrgang der „Hamburger Methode“ des Zeichenunterrichts. Stuttgart, Union. 1,80 Mk.

Paul Andreas, Der neue Zeichenkurs. Buschiade in Wort und Bild. Waldenburg i. Schles., Meltzers Buchh. 1 Mk.

Der „neue Kurs im Zeichenunterrichte“ in ergötzlichen Versen dargestellt. Noch ergötzlichere Zeichnungen begleiten den Text.

Apel, Der Zeichenunterricht nach dem neuen Lehrplan für die Volksschule. Vortrag. Hildesheim, Helmke. 60 Pf.

Ein gut informierender Bericht über einen im September v. J. an der Königl. Kunstschule in Berlin abgehaltenen Zeichenkursus für Lehrer, gut geeignet in das Verständnis der neuen Methode einzuführen.

Kuhlmann, Neue Wege des Zeichenunterrichts. 2. Aufl. Stuttgart, Effenberger.

Bekanntlich ist neben der Hamburger Lehrervereinigung Zeichenlehrer Fritz Kuhlmann in Altona als Hauptvertreter der neuen Methode zu nennen. Obiges Schriftchen, ein 1902 auf Veranlassung der Königl. Württemb. Kommission für gewerbl. Fortbildungsschulen in Stuttgart gehaltener Vortrag, unterrichtet kurz und klar über Aufgabe und Wesen derselben. Ein umfangreicher Anhang von Zeichnungen erläutert das Wort. Zur Orientierung sehr empfehlenswert.

Scheel, Feiertagsklänge. Geistl. Gesänge f. gem. Chor. Op. 78. Hildburghausen, Gatow & Sohn. 1 Mk.

Rich. Bartmuß, 14 leicht ausführbare Motetten für gem. Kirchenchöre. Op. 23. Leipzig, Gebr. Hug. 1 Mk.

Ferd. Hummel, Halleluja! Dichtung von Felix Philippi. Komponiert f. mittl. Stimme mit Pianofortebegleitung. Op. 73. 1,50 Mk. — Hymnus. Dichtung von Felix Philippi. Komponiert f. mittl. Stimme mit Pianofortebegleitung und f. 4stimmigen Männerchor. Op. 83. Je 1 Mk. Leipzig, Ernst Eulenburg.

A. Müller, Vierstimmige Gesänge für höh. Lehranstalten. Op. 38. Quedlinburg, Chr. F. Vieweg. 1,20 Mk.

Swillus, Ein Beitrag zur Jahnfeier am 15. Oktober 1902, dem 50jährigen Todestage des „deutschen Turnvaters“. 4. Aufl. Königsberg i. Pr., Gräfe & Unzer. 25 Pf.

Der Verfasser hat einen beträchtlichen Prozentsatz der Bruttoeinnahme der Kasse des Ostpreußischen Pestalozzivereins überwiesen.

Zingsheim, Präparationen f. d. Turnunterricht in vollst. ausgef. Lektionen. Nach dem amtl. Leitf. f. d. greuß. Volksschule. 5 Teile. Breslau, F. Hirt. I bis III je 1,80, IV 2,40, V 1 Mk.

Gehrig u. Schellen, Der Handwerker. Ausbildung, Prüfungen und Rechtsverhältnisse. Leipzig, Teubner. 1 Mk.

E. Lietz, Buchführung. I. Wittenberg, Herrosé. 50 Pf.

Dr. Dähnhardt, Deutsches Märchenbuch. Mit Zeichnungen und farbigen Lithographien von Kuithan. I. Leipzig, Teubner. Gb. 2 Mk.

Eine Art Fortsetzung der Grimmschen Sammlung, vom Herausgeber aus Zeitschriften und Sammelwerken mit anerkennenswertem Takt zusammengestellt. Die Auswahl der Märchen hat uns im allgemeinen gut, die Bilder haben uns sogar sehr gut gefallen.

Neujahrsblätter der Badischen Historischen Kommission, 1902: S. F. Sauter, Ausgewählte Gedichte. Eingeleitet und herausgegeben von E. Kilian. Heidelberg, Winter.

Gebser, Zwei Weihnachtsfestspiele. I: Fröhliche Weihnacht überall. II: Weihnachtsglück durch Heinzelmännchen. Leipzig, A Hahn. 80 Pf.

Recht ansprechende Dichtungen, wohl geeignet, den Mittelpunkt einer Weihnachtsfeier zu bilden.

Berthold Otto, Die Sage vom Doktor Heinrich Faust. Der Jugend und dem Volke erzählt. Leipzig, Scheffer. 4 Mk., gb. 5 Mk.

Berthold Otto, Hauslehrer-Schriften. II: Polen und Deutsche. Ein Mahnwort an die deutsche Jugend. Leipzig, Scheffer. 60 Pf.

Es muß zugegeben werden, daß Berthold Otto wirklich versteht, ein lehrhaftes Thema so zu behandeln und sprachlich darzustellen, daß die reifere Jugend nicht nur imstande ist, ihm zu folgen, sondern ihm vielleicht auch gern folgt. Ist es aber wirklich nötig und ratsam, unsere Jugend — und seien es auch die Schüler der oberen Klassen höherer Schulen — bereits für die Parteikämpfe der Gegenwart zu interessieren? Denn daß die Politik unserer Zeit, innere wie äußere, zum guten Teil Parteisache ist, darüber wird doch niemand im unklaren sein. Unsere Jungen haben anderes zu tun, und läßt ihnen das tatsächlich noch Zeit frei, so mögen sie diese lieber mit „Dummheiten" ausfüllen, als sich an Berthold Ottos Hand zu frühreifen Schwätzern zu bilden. — Das Faustbuch, das nicht etwa die alte Faustsage, sondern die Handlung von Goethes Faust — auch die des II. Teils!! — erzählt und dabei erklärt, erscheint mir — auch die sonst sich bewährende Darstellungsgabe des Verfassers wirkt hier teilweise nahezu travestierend — geradezu als ein Attentat auf jene Weltdichtung. Mit Götterspeise soll man nicht Kinder päppeln.

Deutscher Jugendkalender nebst Aufgabenbuch für 1903—1904. Hildburghausen, Gatow & Sohn. Gb. 40 Pf.

Türmer-Bilderschatz. Kunstblätter des „Türmer". Mit erläuterndem Text von v. Oettingen. Nr. 1—15 (Pr. d. Bl. 50 Pf.) in Mappe (1,50 Mk.). Stuttgart, Greiner & Pfeiffer.

Goethes Werke. Hg. v. Prof. Dr. Heinemann. 14. Bd.: Italienische Reise. Bearb. v. Dr. Rob. Weber. Leipzig, Bibliogr. Institut. Gb. 2 Mk.

Ein neuer Band der von uns schon mehrfach empfohlenen kritisch durchgesehenen und erläuterten Goethe-Ausgabe.

Neue Ausgaben älterer Schriften:

Dr. Ostermann u. Wegener, Lehrbuch der Pädagogik. 12. Aufl. I. Bd. Oldenburg, Schulze (Schwartz).

Dr. Kehr (†), Die Praxis der Volksschule. 12. Aufl., bearb. v. J. Helm. Gotha, Thienemann. 4,40, gb. 4,90 Mk.

Berücksichtigung der neuen preuß. Lehrpläne für die Seminare, sowie der gegenwärtigen Reformbestrebungen im geographischen, naturkundlichen und Zeichenunterricht.

Gebr. Falcke, Einheitliche Präparationen f. d. gesamten Religionsunterricht. I: 22 bibl. Geschichten f. d. Unterstufe. 6. Aufl. Halle, Schroedel. 1,60 Mk.

Kühn, Biblische Geschichten für kleine Schüler. 5. Aufl. Hilchenbach, Wiegand. Gb. 25 Pf.

Römermann, Ausführliche u. vollst. Sprachlehre zum Gebrauch in Volksschulen. 15. Aufl. Hilchenbach, Wiegand. Gb. 40 Pf.

Maushake, Übungsstoffe zur gründl. Einübung der Sprachfälle. 3. Aufl. Berlin, Gerdes & Hödel. Gb. 50 Pf.

Pennewiß, Neuer Leitfaden für den Rechtschreibunterricht. 7. Aufl. Halle, Schroedel. 20 Pf.

Dr. Naumann, Theoretisch-praktische Anleitung zur Besprechung und Abfassung deutscher Aufsätze für die mittleren und oberen Klassen höh. Schulen. 7. Aufl. 3 Teile. Leipzig, Teubner. I u. II 1,50, III 2 Mk.

Hoffmann u. Groth, Deutsche Bürgerkunde. Kleines Handbuch des politisch Wissenswerten für jedermann. 3. verm. Aufl. Leipzig, Grunow. 2,50 Mk.

Verantwortlich: Rektor Rissmann in Berlin NO 18, Friedenstr. 37.
Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Über Ökonomie und Technik des Lernens.

Von Dr. E. Meumann, Professor an der Universität Zürich.

(Fortsetzung.)

2. Genauere Bestimmung der Gedächtnistypen und ihrer Grundeigenschaften.

Wir haben in den vorigen Ausführungen die typischen Unterschiede in der Art und Weise, wie verschiedene Menschen „denken“ (richtiger: vorstellen) und behalten in Zusammenhang gebracht mit den typischen Unterschieden, die beim Lernen hervortreten. Die Erkenntnis dieser bisher nur flüchtig skizzierten Vorstellungstypen bildet ebensowohl die Basis einer Psychologie des Gedächtnisses als einer Pädagogik des Lernens, des Lernens im weitesten Sinne des Wortes. Jede Art von Gedächtnisarbeit verläuft notwendig anders bei einem Menschen von anderem Gedächtnistypus, und verschiedene Methoden des Lernens entstehen einerseits dadurch, daß von den allgemeinen Bedingungen des Lernens die eine oder andere schneller zu dem gewünschten Ziele hinführt, und ebenso dadurch, daß es individuelle Lernweisen gibt. Daher ist eine genauere Analyse jener interessanten, erst von der neueren Psychologie und Psychiatrie gewürdigten individuellen Unterschiede der Art des Vorstellens und Behaltens der Menschen am Platze, bevor wir an den Aufbau einer Lehre von der Technik und Ökonomie des Lernens gehen können.

Die Untersuchungen über die individuellen Unterschiede in der Art des Vorstellens und Behaltens sind nun freilich, wie so manches andere in der neuesten Psychologie aufgeworfene Problem, noch keineswegs abgeschlossen, dennoch besitzen wir schon eine Fülle interessanter Beobachtungen und Versuchsergebnisse, die uns in den verwickelten Mechanismus der Gedächtnisarbeit des einzelnen Menschen einigen Einblick gewähren.

Ich versuche die sogenannten Gedächtnistypen noch kurz durch vier Betrachtungen zu erläutern. Zuerst durch die Analyse der seltenen Fälle einer vollkommen einseitigen Veranlagung des Gedächtnisses, wie wir sie bei Künstlern, berühmten Rechnern, Schachspielern

und andern hoch gesteigerten Talenten bisweilen feststellen können, sodann durch Erörterung gewisser krankhafter Veränderungen des Seelenlebens, endlich durch Gedächtnisunterschiede des Kindes und des Erwachsenen und durch die Methoden der Feststellung der Gedächtnistypen.

Alle Menschen scheinen abwechselnd in zwei ganz verschiedenen Formen zu denken (das Wort denken soll im folgenden als zusammenfassende Bezeichnung jeder Art der vorstellenden Tätigkeit gebraucht werden). Diese wechseln aber keineswegs zufällig und planlos miteinander, sondern jede herrscht bei bestimmten Gelegenheiten und bei der Verwirklichung bestimmter Vorstellungszwecke vor. Wir denken alle entweder in anschaulichen Bildern früher wahrgenommener Eindrücke (Objekte oder Vorgänge), oder wir denken in innerlich gesprochenen Worten. Im ersteren Falle dominieren in unserem Bewußtsein aufeinanderfolgende Residuen, Überreste, Nachwirkungen, Spuren von früheren Sinneswahrnehmungen und Kombinationen von solchen; wir nennen deshalb zweckmäßig dieses Vorstellen das sinnlich anschauliche oder gegenständliche Vorstellen. Die Vorstellungen, die uns dabei beherrschen, unterscheidet die herkömmliche Psychologie wieder als Phantasie- und Erinnerungsvorstellungen. Erinnerungsvorstellungen sind sie dann, wenn sie uns als innere Abbilder bestimmter früher wahrgenommener Objekte oder Vorgänge erscheinen. Die Phantasievorstellungen entbehren dieser Beziehung auf bestimmte frühere Eindrücke, und sie sind bei dem entwickelten Menschen nicht selten aus zahllosen Kombinationen, Abbrechungen, Veränderungen, Verschmelzungen früherer Erinnerungsvorstellungen entstanden, so daß sie für die Analyse als äußerst komplizierte Gebilde erscheinen, bei denen bald diese, bald jene Teilvorstellungen durch den Vorstellungszusammenhang und die Konstellation im Bewußtsein vorherrschen.

Ganz verschieden von dieser Art des Vorstellens ist das Denken in Worten, und es tritt auch bei andern Gelegenheiten ein, als jenes anschaulich-gegenständliche Vorstellen; ja, beide Arten der intellektuellen Tätigkeit verhalten sich, wie wir sehen werden, in gewissem Sinne ausschließend, feindlich. Wir denken vorwiegend in anschaulich-gegenständlichen Vorstellungen, wenn wir unsere Phantasie frei schweifen lassen, wenn wir keine bestimmten Probleme in Gedanken verfolgen, oder wenn diese Probleme rein anschauliche sind, wenn wir unseren Erinnerungen nachgehen, ohne uns willkürlich auf bestimmte Ereignisse oder Personen zu besinnen. Wir denken dagegen in Worten, in der Form eines stillen „innerlichen“ Sprechens, sobald wir be-

stimmte Gedankengänge absichtlich verfolgen, beim Nachdenken über wissenschaftliche Probleme, oder wenn wir in Gedanken mit andern Menschen reden oder disputieren, wenn wir uns irgendwie in die Lage eines Redenden versetzen, endlich ganz speziell bei jeder wörtlichen Reproduktion eines früher erlernten Wortzusammenhangs. Hauptsächlich scheint es aber der Gegensatz der anschaulichen Phantasietätigkeit und des abstrakten Nachdenkens zu sein, der jenen Gegensatz der beiden Formen des Vorstellens herausbildet. Bei vielen Menschen, vielleicht bei allen, besteht ein ausschließender Gegensatz zwischen beiden Denkformen. Je anschaulicher meine Phantasie arbeitet, desto mehr treten die inneren Wortvorstellungen zurück; je mehr ich darauf bedacht bin, abstrakte Gedankengänge zu verfolgen, desto mehr denke ich innerlich sprecheud. Auch in den Gewöhnungen und Neigungen verhalten sich beide Vorstellungsarten gegensätzlich. Ich habe Tage und Wochen, an denen das innerliche Sprechen dominiert, und andere, an denen die anschaulich arbeitende Phantasie oder das Verweilen in Erinnerungen jenes vollständig zurückdrängt. Es kann daher nicht Wunder nehmen, daß auch durchgreifende Unterschiede der individuellen Begabung auf dem Gegensatze dieser beiden Arten des Vorstellens beruhen. Bildende Künstler und Musiker sind selten zugleich zu wissenschaftlichem Denken geneigt, und die führenden Geister der Wissenschaft sind meist schlechte Künstler; aus den zahlreichen Selbstanalysen beider Berufsklassen sehen wir zugleich, daß bei jenen das anschauliche Denken, bei diesen das Wortdenken überwiegt.

Die Art der Tätigkeit, die wir kurz als innerliches Sprechen oder Denken in Worten bezeichnet haben, ist wohl bei allen Menschen ein Denken, bei welchem die Wortbedeutungen nur leicht anklingen, unter Umständen auch ganz aus dem Bewußtsein zurücktreten; die innerlich gesprochenen Worte stellvertreten und ersetzen die genauere Vergegenwärtigung der Wortbedeutungen. Wir werden aber sehen, daß die Art und Weise, wie sich die einzelnen Menschen dabei die Worte vergegenwärtigen und sie als Repräsentanten der Bedeutungsvorstellungen benutzen, sich sehr verschieden gestaltet.

Es herrschen nämlich in beiden Arten des Vorstellens, dem anschaulich-gegenständlichen und dem Denken in Worten, außerordentlich große individuelle Unterschiede. Sie werden in der Hauptsache und primär dadurch bedingt, daß die sinnlich anschaulichen Bestandteile, aus denen sich die Vorstellungen und die Worte zusammensetzen, bei den einzelnen Menschen sehr verschieden sind, indem bei den

visuell veranlagten Menschen die Bestandteile der Gegenstands- oder der Wortvorstellungen ganz oder vorwiegend aus Erinnerungsresten von Gesichtswahrnehmungen bestehen; bei den auditiven dagegen dominieren akustische Erinnerungen, bei den motorischen Reste von Bewegungsempfindungen oder wirkliche, wenn auch schwache, Wiederholungen früherer Bewegungen. Hierbei hat man aber sehr wohl zu beachten, daß ein Mensch, der vorwiegend optische Gegenstandsvorstellungen hat, darum durchaus noch nicht auch bei seinem Denken in Worten visuell (also in Gesichtsbildern geschriebener oder gedruckter Worte) denkt. Vielmehr trennen sich — sonderbar genug — tatsächlich die Vorstellungstypen in viel komplizierterer Weise, indem ein bestimmter, z. B. der akustische, Typus des gegenständlichen Vorstellens sich bei einem und demselben Individuum mit einem andern, z. B. dem visuellen Typus des Wortvorstellens, kombinieren kann. Wir haben also die Einseitigkeiten in der Begabung beim Vorstellen und Behalten, die man als Gedächtnistypen zu bezeichnen pflegt, nach beiden Richtungen zu erörtern, nach der Richtung des gegenständlichen Vorstellens und des Denkens in Worten.

In ersterer Hinsicht bieten die individuellen Unterschiede nicht soviel Bemerkenswertes dar wie in der letzteren, und dem individuell abweichenden Verhalten beim Denken in Worten kommt auch die größere pädagogische Bedeutung zu. Die typischen Unterschiede des anschaulich-gegenständlichen Vorstellens seien daher nur kurz erläutert. Bei den meisten Menschen, die im Vollbesitz ihrer Sinne sind, herrscht im anschaulich-gegenständlichen Vorstellen durchaus das optische Element vor, sie stellen in Resten früherer Gesichtseindrücke vor. Die Tast-, Temperatur-, Geschmacks-, Geruchsempfindungen, aber auch die Gehörsempfindungen treten gegen die Gesichtsempfindungen in der Erinnerung durchaus zurück. Die meisten Menschen sind also visuell, wenn sie nicht in Worten denken. Hier läßt sich nun sogleich zeigen, warum der Typus des gegenständlichen und des Wortdenkens in der Regel nicht zusammenfallen. Die meisten vollsinnigen Menschen zeigen sich nämlich beim Wortdenken akustisch-motorisch veranlagt, es kombiniert sich also in der Mehrzahl der Fälle visuell-gegenständliches und akustisch-motorisches Wortvorstellen. Bildet also der visuell vorstellende Mensch für den Fall des anschaulichen Denkens durchaus die Norm, so kommen doch innerhalb dieser Art des Vorstellens und Behaltens wieder ganz außerordentlich große Unterschiede in der Veranlagung vor. Sie bestehen einerseits darin, daß die visuelle Begabung mehr oder weniger exklusiv vorherrscht

und alle andern Sinneselemente im Vorstellen zurücktreten, andererseits in der Treue und Dauer des Behaltens der optischen Vorstellungselemente selbst. Das Extrem der visuellen Begabung finden wir nicht selten bei dem bildenden Künstler. Wigan erzählt von einem Maler, der sein Original nach einer halbstündigen Sitzung zu entlassen pflegte, und dann mit der Erinnerung genau so arbeitete, wie mit dem Anblick des Originals. Er setzte es in Gedanken vor sich auf einen Stuhl, gab ihm verschiedene Stellungen, verschiedenen Ausdruck, verschiedene Farben und sah die Erinnerungsvorstellung so deutlich, als ob der Mensch in Wirklichkeit da gesessen hätte. Ähnliches wird berichtet von Peter von Laar, Henri Regnault; Anselm Feuerbach teilt in seinem „Vermächtnis“ mit, daß er einige seiner Gemälde vor der Ausführung im Kopfe „bis auf den letzten Pinselstrich“ fertig machte.*) Das visuelle Gedächtnis kann wiederum ein einseitiges Formen- oder Farbengedächtnis sein, es geht nicht immer parallel mit genauer optischer Auffassung und Wahrnehmung. Gegenüber diesen visuell hochbegabten Menschen finden wir andere in den psychologischen Laboratorien, die nach jeder Richtung ihren Geist geübt haben und dennoch kaum imstande sind, sich an eine einzelne Form genau zu erinnern. Der Ausfall an visuellem Gedächtnis kann wiederum in zwei verschiedenen Formen auftreten. Er beruht entweder auf einem reinen angeborenen Defekt, der sich durch keine Übung überwinden läßt, oder auf Vernachlässigung und einseitiger Gewöhnung an das Beachten andersartiger Eindrücke; in diesem Falle ist er durch Übung zu überwinden.

Worauf nun diese individuellen Einseitigkeiten der Begabung und der graduellen Unterschiede in dem Vorherrschen eines Vorstellungstypus beruhen, darüber bestehen gegenwärtig nur Vermutungen. Binet glaubte, daß die Ausbildung von „Spezialgedächtnissen“ wesentlich beruhe auf der vorherrschenden Interessenrichtung und Übung des Individuums; allein das widerspricht der Erfahrung, daß sich die Inseressen der Menschen oft auf Gebiete richten, die ihrer Begabung entzogen sind, und der Tatsache, daß Psychologen von Fach oft vergebens versucht haben, Einseitigkeiten ihres Vorstellungstypus zu überwinden.**) Wesentlich sind dabei in erster Linie die angeborenen

*) Interessante Äußerungen von Künstlern über diese Tatsachen finden sich zusamengestellt bei H. Popp, Malerästhetik, Straßburg, Ed. Heitz. 1902. S. 320 ff. Vgl. auch Ballet, Die innerliche Sprache, S. 46 ff.

**) Vgl. Binet, Psychologie des Grands calculateurs. Paris 1894. Das Werk wird im folgenden öfter nur unter dem Namen Binet angeführt.

Fähigkeiten — aber wie haben wir diese aufzufassen? Es ist natürlich leicht zu sagen, daß bei den visuell begabten Menschen wahrscheinlich gewisse Partien der Großhirnrinde stärker entwickelt sind, die den Sitz der visuellen Vorstellungen ausmachen (in diesem Falle würden gewisse Partien des Hinterhauptlappens in Betracht kommen, in denen nachweislich die Sehcentren liegen), und Möbius hat in der Tat für die rechnerische Begabung nachgewiesen, daß sie stets mit starker Schläfenentwicklung einhergeht. Allein damit, also mit einer bloßen Übertragung psychologischer Tatsachen in physiologische und anatomische, wäre für das psychologische Verständnis dieser Gedächtniseinseitigkeit nichts gewonnen.

Es sei noch kurz darauf hingewiesen, daß für das anschauliche akustische, taktile, das Geschmacks- und Geruchsgedächtnis dieselben Einseitigkeiten und extremen Begabungsunterschiede zu bestehen scheinen. Der Unterschied des unmusikalischen Menschen, der keine Melodie auswendig behalten kann, der nur wenige Töne richtig singt (solche Fälle sind von Stumpf und Dodge nachgewiesen worden), und der kolossalen Leistungsfähigkeit des Gedächtnisses eines Mozart, der das Miserere in der sixtinischen Kapelle nach zweimaligem Anhören aus dem Gedächtnis niederschreibt, ist so beträchtlich, daß er den vorhin erwähnten Extremen der visuellen Begabung mindestens gleichkommt.

Pädagogisch wichtiger und psychologisch genauer erforscht sind die typischen Unterschiede, die sich beim Denken in Worten zeigen. Man unterscheidet sie seit dem Vorgehen von Charcot als drei (eigentlich vier) Typen. Der akustisch Veranlagte denkt in gehörten Worten, der Visuelle in Gesichtsbildern gedruckter oder geschriebener Worte, der motorische Typus in Empfindungen früherer Sprechbewegungen, die vielfach wirkliche schwache Innervationen von Lippen- oder Zungenbewegungen nach sich ziehen, oder in Erinnerungen an Schreibbewegungen. Beobachtungen dieser Art haben die Psychologen schon lange gemacht. Leibniz nannte unser Denken ein stilles Sprechen. Der englische Psychologe Hartley unterscheidet schon die übrigen Denktypen in einem 1749 erschienenen Werke (Hartley, observations on man etc.). Genauere Untersuchungen über die Eigenschaften dieser „Typen“ aber machten erst Charcot, der Leiter der Salpêtrière in Paris, und seine Schüler, namentlich Ballet, sodann die Psychologen Taine, Ribot, Binet, der Sprachforscher Egger, zahlreiche deutsche Psychiater, Ärzte und Psycho-

logen wie Kußmaul, Wernicke, Störring, Ziehen, Kraepelin und seine Schüler.*)

Es ist das Verdienst von Charcot, zuerst mit Nachdruck darauf hingewiesen zu haben, daß die Wortvorstellungen, in denen die meisten Menschen denken, keine einfachen psychischen Gebilde sind, sondern sich aus mindestens vier (genauer fünf) verschiedenen Elementen zusammensetzen, den Klangbildern, Gesichtsbildern früher gesehener Worte, Bewegungsvorstellungen der genannten zweifachen Art und den Bedeutungsvorstellungen. Neben den schon genannten drei einseitigen Typen, die dadurch entstehen, daß die einen oder andern Sinneselemente in den innerlich gesprochenen Worten einseitig vorherrschen, unterscheidet Charcot noch den „gleichgültigen oder gemischten“ Typus. Wir wissen noch nicht, ob die Mehrheit der Menschen wirklich alle die genannten Sinneselemente vorstellt, oder ob das Vorherrschen eines derselben die gewöhnliche Art der Begabung ist. Bei den meisten Menschen scheint das akustisch-motorische Wortvorstellen zu herrschen, sie wären also nicht eigentlich „gleichgültige“ oder aus allen Sinneselementen gemischte Typen.

Die Analyse dieser Unterschiede ist nun höchst lehrreich für die Psychologie und Pädagogik. Wir beginnen mit dem rein akustischen Typus. Der rein akustisch vorstellende Mensch ist sehr selten. Jeder normale Durchschnittsmensch kann sich leicht auf seinen Vorstellungstypus hin beobachten, und unter zahlreichen Personen, die ich dazu aufforderte, habe ich keinen gefunden, der ausschließlich in gehörten Worten denkt. Wohl aber nähern sich viele Menschen diesem Typus an, indem bei ihnen innerlich gehörte Worte überwiegen und von nur schwachen Bewegungsbildern begleitet werden. Bei der Mehrzahl der Menschen wechseln wohl die Sinneselemente, die ihre innerlichen Worte bilden. Beim ruhigen Nachdenken und beim Lesen herrscht das gehörte und innerlich gesprochene Wort vor. Der Anblick des gedruckten Wortes löst dann die Reproduktion des innerlich

*) Man vergleiche zu den folgenden Ausführungen insbesondere: Galton, Inquiry into human faculty, London 1883. Charcot, Neue Vorlesungen über die Krankheiten des Nervensystems, Leipzig 1886. Ballet, Die innerliche Sprache. Deutsch von Bongers, Leipzig und Wien 1890. A. Binet, La Psychologie du raisonnement, Paris 1886. H. Taine, Der Verstand, Bonn 1880. Paulhan, Le langage intérieur. Revue philosophique, 1886. V. Egger, La parole intérieure, Paris 1881. Stricker, Studien über die Sprachvorstellungen, Wien 1881. Störring, Vorlesungen über Psychopathologie, Leipzig 1900, S. 110 ff., und die pathologische Literatur über Sprachstörungen.

gesprochenen aus. Ähnlich verhält es sich beim Schreiben; auch hierbei beteiligen sich innerlich gesprochene und äußerlich gesehene Wortvorstellungen; nur eilt hierbei das innere Wort der Handschrift voraus, es diktiert sozusagen, was die Hand schreibt. Ferner bei ruhigem, nachdrucksvollem Sprechen spielt das vorauseilende innerliche Wort gewissermaßen den Souffleur, wie Ballet bemerkt, der uns leise und oft nur unvollständig vorspricht, was wir zu sagen haben.

Wodurch ist nun der akustische Typus bedingt? Man darf nicht glauben, daß er stets mit musikalischer Begabung einhergehe; wie schon bemerkt wurde, können sich bestimmte Vorstellungstypen mit jeder andern Sinnesbegabung kombinieren. Die Beweise hierfür liegen in Tatsachen, wie den folgenden. Wir wissen einerseits, daß Idioten und Mikrocephale, die auf der Stufe niedrigster Intelligenz stehen und niemals ein Wort sprechen lernen, welche die meisten Anreden der Personen ihrer Umgebung nicht verstehen, also sicher auch keine innerliche Sprache haben, bisweilen recht gute musikalische Auffassung und ausgeprägtes Tongedächtnis zeigen. Ich selbst beobachtete einen Idioten, der ein nahezu tierisches Dasein führte und niemals ein Wort sprach; ich erstaunte nicht wenig, als er aufmerksam wurde auf das Spiel eines Aristons und die Melodie mit rhythmischen Bewegungen begleitete; nach beendetem Spiel summte er die Melodie ziemlich korrekt vor sich hin. Auch in der kindlichen Entwicklung fallen Ausbildung des Tonsinns und Entstehung der Sprache keineswegs zusammen. Tracy stellte fest, dass bei vielen Kindern sich der Tonsinn schon vom 6. Monat an entwickelt.*) Ein Kind des Psychologen Stumpf kannte mit 14 Monaten die Tonleiter; ein Sohn des Komponisten Dvórak sang mit einem Jahre einen Militärmarsch und konnte mit $1^1/_2$ Jahren alle Melodien seines Vaters singen, wenn dieser sie auf dem Klavier begleitete. Das Entsprechende beobachten wir beim erwachsenen Menschen. Ballet erwähnt einen Musiker, der hervorragendes Tongedächtnis besaß, sich aber Worte leichter visuell als akustisch vorstellte. Umgekehrt zeigen Personen mit ausgeprägt akustischem Wortvorstellen oft keine besondere Begabung für Musik. Es wird aber natürlich ein großer Mangel an Tonsinn meist zugleich das nichtakustische Wortvorstellen nach sich ziehen. Diese Art der Kombination der Vorstellungstypen im Wort- und Nicht-Wortvorstellen weist daraufhin, daß das Wortvorstellen auch nach der akustischen

*) Tracy, The language of childhood. Amer. Journal of Psychology. Vol. VI, Nr. 1. 1893. S. 114.

Seite zwei gänzlich verschiedene Fälle darbietet. Entweder beruht vorwiegend akustisches Wortvorstellen auf einer bloßen Gewöhnung, dann ist es einem Ausgleich durch Übung zugänglich, oder auf einem angebornen Mangel an Fähigkeit zur Reproduktion der nicht-akustischen Sinneselemente, dann scheint eine Änderung des Vorstellungstypus unmöglich zu sein.

Man hat ferner zum genaueren Verständnis des akustischen Wortvorstellens die Frage aufgeworfen: wie hört der Akustiker seine inneren Worte? Einige Forscher, insbesondere Egger, haben behauptet, wir hörten normalerweise den Tonfall und Rhythmus unserer eigenen Stimme, jeder andere Fall sei nicht das eigentliche und wahre innere Wort.*) Dem hat Ballet mit Recht widersprochen. Wir hören wohl nur dann unsere eigene Stimme, wenn wir nachdenken, oder uns selbst in Gedanken in Situationen versetzen, bei denen wir reden. Daneben aber kann die ganze Summe unserer sonstigen Erinnerungen an früher wahrgenommene Stimmen auftauchen, wenn wir uns andere Personen redend vorstellen oder in Gedanken mit ihnen disputieren. Von Diderot berichtet Scherer, daß er, der ein leidenschaftlicher Disputator war, sich beim Nachdenken stets in Rede und Gegenrede mit andern Personen vorstellte, und der englische Psychologe Galton nannte das Vorstellen solcher Personen ein histrionisches oder schauspielerisches; wir werden schwerlich annehmen dürfeu, daß dabei immer nur die eigene Stimme gehört wird. Die Neigung, in gehörten oder gesprochenen Worten vorzustellen, kann sich endlich krankhaft steigern. Bei Überreizung des Nervensystems sind wir nicht selten gezwungen, gewisse Phrasen innerlich automatisch zu wiederholen. Mancher Leser wird die humorvolle Skizze von Marc Twain kennen, der die ansteckende Wirkung des Verschens schildert, mit Hilfe dessen man sich in einer amerikanischen Stadt die Verwendung der Pferdebahnbillete merkte; jeder, der das Verschen kennen lernt, wird bis zum Wahnsinn von ihm verfolgt.

Welche Bedeutung es nun für unsere Intelligenz hat, ob wir dem einen oder andern Typus angehören, werden wir im folgenden beim Vergleich bestimmter Gedächtnisleistungen zeigen.

Was das Wesen der übrigen Gedächtnistypen betrifft, so kann ich mich kurz fassen unter Hinweis auf die Ausführung des Akustikers. Diesem letzteren ist am meisten verwandt jene Art der motorisch veranlagten Menschen, die in Sprechbewegungsempfindungen

*) Egger, La parole intérieure. Paris 1881.

(unter häufiger Begleitung von Bewegungsimpulsen) denkt. Wir besitzen die vortreffliche Selbstanalyse von zwei solchen „Motorikern“, die beide psychologisch gebildete Forscher sind. Raymond Dodge, ein Schüler B. Erdmanns, hat seinen eigenen durchaus motorischen Denktypus in einer besonderen Schrift ausführlich erläutert*), und der Wiener Kliniker Stricker widmete der Analyse seines inneren Sprechens mehrere Schriften*). Auch Dodge stellte fest, daß er entweder in Worten oder in anschaulichen Bildern denkt. Das letztere Vorstellen tritt bei ihm z. B. ein, wenn er in Gedanken Apparate konstruiert; es ist dann ganz visuell, und sein inneres Sprechen tritt dabei völlig zurück, mit Ausnahme solcher Momente, in denen sein Gefühl lebhaft erregt wird, und sich ein Ausruf einstellt. Wenn er, wie meist, in Worten denkt, so spricht er diese innerlich aus, aber ohne irgendwie ihr Klangbild zu hören. Sein inneres Denken ist also ein motorisches Sprechen, das er nicht innerlich hört; die sinnlichen Elemente, die dabei auftauchen, sind Vorstellungen von Tast- und Bewegungsempfindungen, der Lippen-, der Zungen-, Mund- und Kehlkopf- auch wohl der beim Atmen beteiligten Brustmuskulatur; akustische Elemente klingen nur in bestimmten Fällen dunkel dabei an. Zugleich hat Dodge keine Vorstellungen von Schreibbewegungen, keinerlei optische Wortvorstellungen; er kann sich Schreibbewegungen auch nur schwer absichtlich vorstellen. Man sieht hieraus übrigens, daß Charcot mit Unrecht die in Schreib- und Sprechbewegungen denkenden Menschen in eine Klasse zusammenfaßt. Die Wortbedeutung knüpft sich bei Dodge an motorisch vorgestellte Worte mit schwachem akustischen Nebenbewußtsein.

Die Selbstanalyse von Dodge ist dadurch besonders lehrreich, daß sein motorisches Wortvorstellen auf einem angeborenen und in seiner Familie erblichen Mangel an akustischen Erinnerungen beruht, also nicht bloß eine Gewöhnung ist. Seine Gehörserinnerungen sind sämtlich, wie er selbst sagt, „ungemein dürftig und schwach“. „Ich bin,“ so sagt Dodge, „ganz außer stande, ein Musikstück in meiner Erinnerung erklingen zu lassen.“ „Einige einfache Melodien kann ich innerlich singen, obgleich dieses Singen fast nur motorischen Gehalt besitzt.“ Die Stimmen der meisten Personen sind für ihn unvorstellbar, die Stimme seines Vaters nur in bestimmten Wendungen (wie: My boy u. s. w.) und nur mit Hilfe von Gesichtsvorstellungen der ent-

*) Dodge, Die motorischen Wortvorstellungen. Halle 1890. Stricker, Die Bewegungsempfindungen. Wien 1871; und: Studien über das Bewußtsein. Wien 1879.

sprechenden Situation. Er vermag eine kürzlich gehörte Oper ganz vor sich in Gedanken abspielen zu lassen, aber „lediglich als Pantomime“. „Die Wortvorstellungen (des Gesanges) sind motorisch, die Stimmen der Spieler klingen nicht.“ Diese Einseitigkeit ist in seiner Familie erblich: „meine Mutter und mein Bruder haben ebensowenig musikalische Erinnerung wie ich“, „keiner von uns kann singen“. In diesem Falle ist also der Mangel im innerlichen Sprechen zugleich ein Mangel an Gehörserinnerung überhaupt. Noch einseitiger motorisch veranlagt ist der erwähnte österreichische Professor der Medizin Stricker, der mit peinlicher Sorgfalt in zahlreichen feinen Beobachtungen seinen Vorstellungstypus analysiert hat. Dabei begeht Stricker allerdings zwei große Fehler. Einerseits verallgemeinert er seine individuelle Eigenart und meint, alle Menschen hätten keine ausgeprägten Tonvorstellungen und visuelle Erinnerungen von Worten, Sprech- und Schreibbewegungen; ferner sieht man aus seinen eigenen Beobachtungen, daß er selbst in Tast- und Bewegungserinnerungen denkt, während er fälschlich behauptet, daß sein Wortvorstellen keinerlei sinnliches Element enthalte, sondern nur in wiederauflebenden Bewegungsimpulsen (Innervationen von Sprechbewegungen) bestehe. Er faßt seine Beobachtungen dahin zusammen: „Meine Vorstellungen bezüglich des Gesanges sind gänzlich losgelöst von der Erinnerung an das, was ich gehört habe. Es geht mir mit der Musik wie mit den artikulierten Lauten; das, was ich eigentlich vernommen habe, die Gehörseindrücke, habe ich vergessen; doch ist mir statt dessen etwas geblieben, was ich nicht von der Außenwelt bekommen sondern mir selbst geschaffen habe. Die musikalischen Vorstellungen verdanke ich also ebenso wie die der Worte den Bewegungsinnervationen.“

Seltener als die beiden vorigen sind die übrigen Vorstellungstypen. Die rein visuellen, von denen wir sogleich ein Beispiel kennen lernen werden, denken in innerlich gesehenen Wortbildern, sie lesen ihre Worte, wie Ballet meint, innerlich ab. Jeder Mensch, der lesen gelernt hat, k a n n solche Vorstellungen haben; bei den meisten Menschen aber spielen sie keine Rolle in ihrem Denken. Bei den gemischten Typen treten sie zu bestimmten Gelegenheiten hervor, z. B. wenn sie sich an Stellen in einem Buche oder Manuskript erinnern. Galton hat, wie es scheint, zuerst das Vorkommen dieses Typus festgestellt. Charcot, der einen speziell visuell veranlagten Kranken behandelte, fand, daß dieser ganz in Gesichtsbildern gedruckter Worte dachte. Die ausgeprägt visuell veranlagten Wortdenker scheinen sich namentlich unter Mathematikern und großen Rechenkünstlern zu finden.

In sehr lehrreicher Weise wird nun das Wesen dieser Typen erläutert durch die wissenschaftlich genau untersuchten Personen mit extrem gesteigerter Begabung in der einen oder andern Richtung. Ein glücklicher Zufall führte dem französischen Psychologen Binet zwei bedeutende Rechenkünstler zu, die je einen total verschiedenen Vorstellungstypus bei ihren Rechnungsoperationen repräsentierten. Binet untersuchte zuerst den Piemontesen Inaudi, der vollkommen ohne Beteiligung des inneren Sehens rechnet, und den Griechen Diamandi, der nahezu ausschließlich in innerlich gesehenen Ziffern seine enormen Zahlenoperationen ausführt. Ich selbst war in der Lage, einige Stunden an diesen beiden Rechnern Untersuchungen anzustellen. Inaudi stellte sich mir im Leipziger psychologischen Laboratorium zur Verfügung, Diamandi suchte mich in meinem Laboratorium in Zürich auf. Die Ergebnisse meiner Prüfungen weichen insofern etwas von denen Binets ab, als dieser, wohl durch Charcot beeinflußt, Inaudi für einen rein akustischen Rechner hielt, er nennt ihn „das Modell eines Akustikers“, während ich fand, daß er durchaus an inneres Sprechen gebunden ist und die Zahlen spricht und hört; ebenso hält Binet den Diamandi für einen reinen Optiker, während ich auch bei ihm eine Beteiligung des inneren Sprechens fand. In den Hauptpunkten aber waren meine Prüfungsergebnisse die gleichen, darin nämlich, daß Inaudi absolut ohne Gesichtsbilder rechnet, Diamandi dagegen ganz vorwiegend in diesen.

Das Wesen der Spezialgedächtnisse, deren Erforschung der heutigen Psychologie viele Schwierigkeiten macht, kann nicht besser erläutert werden, als durch eine Schilderung der Art wie das Gedächtnis dieser Zahlenkünstler arbeitet. Bei Inaudi konnte zunächst auch ohne Psychologie festgestellt werden, daß er notwendig unvisuell rechnen mußte. Er wuchs nämlich als Schafhirt, ohne jede Schulbildung auf, und blieb bis zum 14. Jahre Analphabet. Mit sechs Jahren begann er seine Rechenversuche, nachdem sein älterer Bruder ihm das Zählen beigebracht hatte. Mit sieben Jahren multiplizierte er im Kopf fünfzifferige Zahlen. Niemals zeigte er ein Bedürfnis, sich die Zahlen oder Zahlenoperationen durch Steinchen oder irgendwelche anschauliche Materialien darzustellen. Nachdem er sich eine Zeitlang auf Wanderungen durch Rechnen in den Kneipen sein Geld verdient hatte, während sein Bruder die Drehorgel spielte, kam er 1880 nach Paris, wo ihn Broca, Charcot und Binet untersuchten; auch damals konnte er noch nicht lesen und schreiben. Seine Begabung und seine Interessen waren zu dieser Zeit völlig einseitig. Die rechnerischen

Leistungen Inaudis können uns hier nicht interessieren, doch mag als psychologisch wichtig folgendes erwähnt werden. Inaudi präsentiert sich gewöhnlich öffentlich mit Multiplikationen von ungeheuer großen Zahlen, so z. B. von zwei sechszehn-, zwanzig- oder vierundzwanzigstelligen Multiplikanden. Er rechnet im Kopf, während hinter ihm der Impresario die Rechnung auf einer großen Tafel ausführt. Er sieht die Zahlen nicht, die Aufgabe muß ihm vorgesprochen werden, der Anblick der Ziffern stört ihn. Er scheut beim Ausrechnen keinerlei Störung oder Unterbrechung; um das Publikum nicht zu langweilen, provoziert er sogar solche Unterbrechungen, indem er Anwesende auffordert, Jahr und Datum ihrer Geburt zu nennen, er rechnet dann den Wochentag des Geburtstages aus und zwar scheinbar, während die Hauptrechnung weitergeht. Ich habe mich zwar überzeugt, daß er in Wahrheit nicht zwei Rechnungen zugleich ausführen kann; er unterbricht auf einen Augenblick die Hauptrechnung und fährt dann genau an dem Punkte fort, wo er stehen blieb. Aber wir werden sehen, daß diese Unabhängigkeit von Unterbrechungen und Störungen ein spezifisches Merkmal des auditiv-motorischen Typus ist.

Am meisten übertrifft Inaudi aber den gewöhnlichen Rechner durch sein fast unbegreiflich großes Zahlengedächtnis. Er vermag nach einer Stunde öffentlichen Rechnens, in der rund 300 Ziffern vorkommen, die gesamten Operationen auswendig zu wiederholen; er vermag dies auch noch am folgenden Tage, selbst wenn er garnicht darauf gefaßt war. Dabei ist sein Gedächtnis in jeder andern Hinsicht schlecht entwickelt. Wenn ihm Zahlen vorgesprochen werden, die er unmittelbar nachsprechen soll, so bringt er es bis auf 42 (andere Menschen im äußersten Falle bis auf 13), dagegen kann er nur 6 bis 7 Buchstaben unmittelbar nachsprechen und nur wenige Worte eines Gedichts; seine Erinnerungen an Musikstücke, Formen und Farben stehen *unter* der Leistung eines durchschnittlichen Gedächtnisses.

Es ist nun beachtenswert, daß Inaudi größere Zahlenmengen *nicht* mechanisch behält, sondern dadurch, daß er sich die *Aufgaben* merkt, in denen sie vorkommen. Man sieht daraus, daß auch bei dieser ungewöhnlichen Entfaltung des Zahlengedächtnisses die beträchtlich größeren Leistungen durch *logisches* Behalten vollbracht werden. Nehmen wir 40 Ziffern als abgerundete Grenze für die Zahlen, welche er bei unmittelbarem Nachsprechen mechanisch behält, und als höchste Grenze für das logische Behalten der Zahlen das Ergebnis einer Sitzung in der Pariser Sorbonne, in welcher er 400 Zahlen behielt, so leistet das durch den Sinn der Aufgaben unterstützte Gedächtnis

das Zehnfache von dem mechanischen. Genau dasselbe hat Ebbinghaus für das durchschnittliche Gedächtnis festgestellt. Es zeigt sich überhaupt in den Versuchen Binets, daß das Gedächtnis der beiden Rechenkünstler ganz denselben Gesetzen folgt, wie das Gedächtnis bei normaler mittlerer Begabung; ihre Leistungen sind nur graduell gesteigert.

Wie arbeitet nun das akustisch-motorische Gedächtnis Inaudis? Er behält seine Zahlen durch successive Reihenbildung. Er bildet Reihen successiver akustisch-motorischer Eindrücke, bei denen er beständig spricht; er prägt sich also successiv ablaufende Reihen gesprochener Zahlennamen ein, und er reproduziert bei der Wiedergabe von Rechenoperationen auch stets durch successives Wiedersprechen der eingeprägten Reihen. Niemals sieht er größere Zahlenmengen simultan vor sich. Daher ist die Basis seines gesamten Rechnens die Multiplikation, denn diese ist das eigentlich successive Rechnen. Er dividiert z. B. dreistellige und größere Zahlen, indem er vermutungsweise auf Grund seiner eminenten Erfahrung ein Resultat aufstellt und es schnell durch Multiplikation kontrolliert.

Der genauere Prozeß dieses Behaltens ergibt sich aber erst aus den Experimenten. Binet ließ Inaudi während des Rechnens einen Ton singen, um eine akustisch-motorische Behinderung einzuführen; dadurch verlor er zwar nicht die Fähigkeit, zu rechnen, gebrauchte aber die doppelte Zeit. Ich selbst machte folgende Versuche: Ich ließ Inaudi eine größere Anzahl Aufgaben rechnen, die möglichst als gleich schwierig ausgesucht waren; es war jedesmal eine zweistellige Zahl über 40 zur dritten Potenz zu erheben. Nachdem ich an mehreren Aufgaben festgestellt hatte, wie viel Zeit er dazu im Durchschnitt gebrauchte, führte ich abwechelnd akustische und motorische Störungen ein, durch die sein Vorstellungstypus festgestellt werden sollte. Zunächst ließen wir mehrere Metronome schlagen; dadurch wurde er nicht im geringsten gestört. Sodann hatte Inaudi mit ausgestreckter und zwischen den Zähnen festgeklemmter Zunge zu rechnen, wodurch das innere Sprechen verhindert wird. Nun erhöhte sich die Rechenzeit nahezu auf das Dreifache. Noch mehr erhöhte sie sich, wenn die Zunge vorgezogen wurde. Ich legte sodann Inaudi Registrierapparate an Zunge und Kehlkopf und nahm seine Sprechbewegungen auf einer rotierenden Trommel graphisch auf. Es zeigte sich dabei, daß das ganze Rechnen mit sehr gleichmäßig ablaufenden schwachen Sprechbewegungen begleitet wird. Daher überraschte mich die Mitteilung Inaudis nicht, daß er merklich schlechter rechne, wenn er

heiser sei. Er gehört nach diesen Proben unzweifelhaft zum vorwiegend motorischen Typus. Doch läßt seine Selbstaussage keinen Zweifel darüber, daß er die gesprochenen Zahlen innerlich hört. Wäre er aber ein rein auditiver Rechner, so müßte er durch Geräusch gestört werden. Hiergegen schützen ihn die Sprechbewegungen.

Vergleichen wir hiermit das Rechnen Diamandis. Im Unterschiede von Inaudi gehört er einer gebildeten und wohlhabenden Familie an (er ist geboren 1880 auf der griechischen Insel Pylaros und war eine Zeit lang Kornhändler). Die Art seines Rechnens beschreibt Diamandi selbst so, daß er behauptet, er sähe die Zahlen „wie photographiert" auf einem Blatte vor sich und lese sie innerlich ab. Es ist keine Frage, daß er ganz visuell rechnet; doch muß dieses „Photographieren" der Zahlen wesentliche Einschränkungen erleiden. Zunächst konnte ich feststellen, daß Diamandi ebenfalls gestört wird, wenn man sein inneres Sprechen beim Rechnen verhindert; doch ist die Störung gering, er vermochte sozusagen mit den Augen zu rechnen, wenn ich ihn während der Lösung einer Aufgabe zum Schlage eines Metronoms 1, 1, 1 . . . zählen ließ. Er verlangt im Unterschiede von Inaudi, der sich die Aufgaben nur vorsprechen läßt und sie niemals ansieht, daß ihm aufgeschrieben wird, was er rechnen soll; sodann folgen zwei interessante, deutlich getrennte Akte: er wirft einen raschen Blick auf das aufgeschriebene Problem, schließt die Augen und belebt dann das innerlich gesehene Zahlenbild. Erst wenn dieses die volle Deutlichkeit erlangt hat, beginnt das Ausrechnen. Schon hieraus sieht man, daß die Zahlenbilder nicht einfach in dem Gehirn Diamandis photographiert werden. Er setzt vielmehr erst das äußerlich gesehene Zahlenbild in die ihm gewohnten Ziffern seiner eigenen Handschrift um, und rechnet in diesen. Es würde der Auffassung, welche die gegenwärtige Psychologie von der Reproduktion unserer Sinneseindrücke hat, direkt widerstreiten, wenn Diamandi Recht hätte mit seiner Meinung, daß die Ziffern sich bei ihm innerlich ohne weiteres Zutun von seiner Seite so abbilden, wie er sie sieht. Unser Gedächtnis arbeitet niemals so, daß es einfach mit photographischer Treue behält, was der optische Prozeß auf der Netzhaut abbildet, sondern das Behalten von Gesichtseindrücken wird nur vermittelt durch die zu der peripheren Reizung hinzu kommenden apperzeptiven Prozesse; was diese nicht mit Bewußtsein aufgenommen und zu den uns geläufigen Vorstellungen in Beziehung gesetzt haben, fällt für das Gedächtnis aus. Die Reproduktion muß daher stets unter dem Einfluß der modellierenden und assimilierenden früheren

Vorstellungen erfolgen, und eine unveränderte, lückenlose Wiedergabe einer komplizierten Gesichtswahrnehmung ist ein Grenzfall, der höchstens approximativ erreicht werden kann durch zahlreiche sich immer wieder ergänzende und an der Wahrnehmung sich korrigierende und kontrollierende Apperzeptionsakte. Es ließ sich daher auch bei Diamandi leicht erweisen, daß sein Zahlengedächtnis, obgleich er vorwiegend visuell arbeitet, keineswegs die gesehenen Zifferbilder „photographiert", sondern mehrerer getrennter Akte der Apperzeption bedarf, wenn er das optische Bild getreu wiedergeben will. Binet machte in dieser Hinsicht folgenden Versuch: Er schrieb eine Reihe Ziffern mit verschiedenfarbigen Tinten auf, und stellte Diamandi die Aufgabe, die Ziffern und ihre Farben sich einzuprägen. Wäre nun das Behalten des visuellen Rechenkünstlers ein „Photographieren", so müßte er sich beides, die Ziffern und ihre Farben, in e i n e m Akte einprägen. Das konnte er aber nicht, er gebraucht dazu vielmehr zwei besondere Operationen: zuerst prägt er sich die Ziffern, dann mit einer zweiten Durchlesung ihre Farben ein. Man würde also eine völlig falsche Auffassung von dem Arbeiten des optischen Gedächtnisses beim Rechnen gewinnen, wenn man sich die Sache so dächte, daß der visuelle Rechner einfach Ziffern von der inneren Tafel seines Bewußtseins ebenso ablesen kann, wie das Auge vom Blatt Papier. Er setzt vielmehr durch successive Apperzeptionsakte, mit denen gewöhnlich (wenn nicht ausdrücklich ein Behalten der Farbe und Form der aufgeschriebenen Ziffern verlangt wird) nur die B e d e u t u n g, der Wert der Zahlen, angeeignet wird, in ein rein subjektives, innerlich gesehenes Zahlenbild um, das ihm nur in einem beschränkten Umfang gestattet, s i m u l t a n eine Anzahl Ziffern mit dem inneren Blick zu erfassen. Mit solchen, relativ begrenzten Bildern von simultan „gesehenen" Zahlengruppen werden dann die Rechenoperationen ausgeführt.

Beachtet man diese Tatsachen, so erklären sich nun die verschiedenen Vorteile und Nachteile der beiden Gedächtnisarten. Man darf zwar nicht ohne weiteres jeden Unterschied in den Leistungen beider Rechner auf Kosten ihres Gedächtnis-T y p u s setzen, weil natürlich das Maß der rechnerischen B e g a b u n g bei beiden ein verschiedenes sein kann. Aber wenn sich bei dem Vergleiche verschiedener Leistungen der beiden konstante Beziehungen zu der Art des Gedächtnisses herausstellen, so sind diese mit hoher Wahrscheinlichkeit als Eigenschaften des Gedächtnistypus anzusehen.

Da ergibt sich nun zunächst, daß beim einfachen Rechnen der akustisch-motorische Inaudi ungleich s c h n e l l e r arbeitet als der

„Optiker“ Diamandi. Schon bei der Erfassung der Aufgabe tritt in dieser Hinsicht ein großer Unterschied hervor. Inaudi wird die Aufgabe vorgesprochen, und sofort darauf rechnet er; bei Diamandi hingegen vergeht eine merkliche Zeit, bis er das Gesichtsbild der aufgeschriebenen Aufgabe innerlich vollkommen klar entwickelt hat. Sodann verlaufen auch die Operationen bei Inaudi so viel schneller als bei Diamandi, daß man in Anbetracht der großen rechnerischen Begabung von Diamandi das nur seinem Vorstellungstypus zuschreiben kann. Das Aussprechen und Reproduzieren akustisch-motorischer Namenreihen, deren Bedeutung fest associiert ist, geht eben rascher von statten als die Entwicklung von Gesichtsvorstellungen; kurz, der akustisch-motorische Rechner ist der schnellere, der visuelle der langsamere. Eine einfache Reihe von 25 Ziffern behält Diamandi nach 3 Minuten, Inaudi nach 45 Sekunden! Aber dafür ist nun das visuelle Gedächtnis in anderer Hinsicht dem akustisch-motorischen weit überlegen! Wir arbeiten ja auch beim Rechnen nicht immer mit abstrakten Zahlen; nicht selten haben wir Zahlenoperationen mit anschaulichen Größen zu verbinden, so in der einfachen und höheren Geometrie, bei allen Arbeiten mit Gleichungen, wenn auf Kurven Bezug genommen wird, und in zahlreichen angewandten Rechnungen. Sobald nun auf eine auch nur einfache räumliche Anordnung der Zahlen Rücksicht genommen werden soll, kehrt sich das Verhältnis in der Schnelligkeit beider Rechnungstypen um, der visuelle rechnet dann bei weitem schneller. Binet stellte den beiden in Rede stehenden Rechnern folgende gleiche Aufgaben. Wenn Inaudi und Diamandi 25 einfache Ziffern zu lernen hatten, gebrauchte Inaudi 45 Sekunden, Diamandi 3 Minuten. Nunmehr sollten beide 25 Ziffern von oben nach unten in Gedanken angeordnet ablesen, dazu gebraucht Inaudi 60, Diamandi nur 35 Sekunden. Bei Anordnung von unten nach oben gebraucht Inaudi 96, Diamandi nur 36 Sekunden. Diamandi vermag mit Leichtigkeit die Ziffern, die in ein Quadrat oder eine Spirale eingeschrieben werden, in dieser Stellung einzuprägen, und in jeder beliebigen Anordnung mit ihnen zu rechnen, weil er die Zahlen innerlich sieht; Inaudi ist dazu fast außerstande, und er erreicht sein Ziel nur mit anstrengenden, komplizierten Hilfsoperationen. Man kann auch hieraus sehen, daß ein Gedächtnis, welches allen Anforderungen gewachsen sein soll, mit allen Sinneselementen arbeiten muß, zum mindesten mit Gehörs- und Gesichtselementen, d. h. mit innerlich gehörten und gesehenen Worten.

Nur der Vollständigkeit halber erwähne ich noch, daß auch die

pathologischen Tatsachen, die Erfahrungen an psychisch gestörten Menschen, zahlreiche Aufschlüsse über die Gedächtnistypen gebracht haben. Es sind namentlich die Erfahrungen der Aphasie (Sprachstörung), Alexie (Störung der Lesefähigkeit) und Agraphie (Störung der Schreibfähigkeit), die hierbei in Betracht kommen. Es ist zunächst schon wichtig, daß überhaupt Intelligenzstörungen von so scharf abgegrenzter und beschränkter Form vorkommen bei sonst relativ intaktem Bewußtsein; sie bestätigen die Ansicht, daß unsere innerlich gesprochenen Worte ebenso wie das laute Sprechen und Schreiben zusammengesetzte Tätigkeiten sind und daß wir die Teilprozesse, aus denen sie sich zusammensetzen, im ganzen mit den Vorstellungstypen richtig angeben; ferner, daß bei den meisten Menschen das Wortklangbild und die Vorstellung von Sprechbewegungen die Hauptrolle beim Denken in Worten spielen; ebenso daß diese Teilprozesse des sprechenden Denkens zwar Abhängigkeitsbeziehungen voneinander verraten, aber zugleich eine gewisse Selbständigkeit gegeneinander bewahren, so daß die oben beschriebenen Einseitigkeiten der Begabung auch durch den pathologischen Befund erläutert werden.

Die pädagogische Bedeutung der individuellen Eigenarten des Vorstellens können wir nun leider bisher noch am wenigsten zureichend behandeln. Für die Anwendung dieser Beobachtungen auf die Schulpraxis müßten wir insbesondere wissen, ob sich diese Typen ebenso beim Kinde trennen wie beim Erwachsenen, vor allem aber müßten wir sichere, rasch zum Ziele führende Methoden besitzen, um sie am einzelnen Kinde feststellen zu können. Was das erstere betrifft, so geht aus Versuchen von Ziehen, Netschajeff, Lobsien, sowie aus Experimenten, die ich selbst an Züricher Schulkindern machte, hervor, daß das anschaulich-gegenständliche Vorstellen des Kindes bis etwa zum 13. oder 14. Lebensjahr immer einen mehr individualen und visuellen Charakter trägt als das des Erwachsenen, d. h. die Kinder denken auf den Altersstufen der Volksschule in einzelnen Gegenständen, Personen, Gelegenheiten, die vielfach räumlich, nicht selten zugleich zeitlich lokalisiert sind, während der Erwachsene vorwiegend in unbestimmten Allgemeinvorstellungen denkt. Die Mädchen denken visueller als die gleichalterigen Knaben; ihre Gesichtserinnerungen sind mannigfaltiger und bestimmter. Diese Eigentümlichkeit scheint sich beim weiblichen Geschlecht auch später zu erhalten, denn Cohn fand bei Untersuchungen über den Vorstellungstypus Erwachsener, daß Frauen visueller sind als Männer; ebenso zeigte

Wreschner bei Versuchen über die Aussage, daß die Aussagen über früher wahrgenommene Gesichtseindrücke bei Frauen reichhaltiger und fehlerfreier sind als bei Männern.*)

Allein hieraus darf man wiederum nicht den Schluß ziehen, daß darum das Denken in Worten bei Kindern ebenfalls visueller sein müsse als bei Erwachsenen. Ich habe an Züricher Schulkindern, allerdings bisher nur an zwölf- oder dreizehnjährigen, festgestellt, daß sich die Vorstellungstypen der Erwachsenen mit der gleichen relativen Verteilung wiederfinden, doch treten sie nicht so scharf hervor, weil das kindliche Geistesleben sich überhaupt noch nicht so differenziert in seinen intellektuellen Eigenschaften zeigt, als das des Erwachsenen. Die Mehrzahl der Knaben und Mädchen dieses Schulalters scheint mir innerlich zu sprechen, wenn sie in Worten denken, und zwar so, daß sie die Worte hören und „motorisch" empfinden, namentlich aber führen sie wirkliche schwache Innervationen von Sprechbewegungen aus. Ich war oft überrascht, wie bestimmt die Aussagen der Kinder über diesen Punkt lauteten.

Werfen wir endlich noch einen Blick auf die Methoden, mittels derer die Vorstellungstypen im Experiment festgestellt werden. Sie sind dazu geeignet, ihr Wesen und ihre pädagogische Bedeutung noch mehr zu erhellen. Eine vollkommen befriedigende Methode, welche rasch und sicher den Vorstellungstypus eines Menschen zu bestimmen gestattet, besitzen wir noch nicht. Die bisher üblichen tragen mehr den Charakter von Kunstgriffen als den eines exakten Verfahrens. Am schnellsten und sichersten führt zum Ziele die „Methode der Störungen", in Verbindung mit psychischer Zeitmessung. Sie besteht darin, daß man der Versuchsperson (V. P.) bestimmte, immer gleich schwierige Gedächtnisaufgaben stellt und genau (bis auf mindestens $^1/_2$ Sekunde) die Zeit mißt, die sie dazu gebraucht. Nunmehr führt man Störungen und Behinderungen dieser Gedächtnisarbeit herbei, die so gewählt werden, daß die speziellen Gedächtnishilfen der V. P. von der Störung betroffen werden, und prüft, ob bei den Störungen die zur gleichen Leistung erforderliche Zeit sich ver-

*) Vgl. Ziehen, die Ideenassoziation des Kindes. Berlin, Reuther u. Reichard 1898. Netschajeff, Die Entwicklung des Gedächtnisses bei Schulkindern. Zeitschrift für Psychologie der Sinnesorgane, Bd. 24. Lobsien, über dasselbe Thema, in derselben Zeitschrift, Bd. 27. Cohn, Über das Zusammenwirken des akustisch-motorischen mit dem visuellen Gedächtnis. Dieselbe Zeitschrift, Bd. 15. Wreschner, Zur Psychologie der Aussage. Archiv für die gesamte Psychologie. Leipzig, Engelmann. Bd. I, Heft 1, 1903.

längert und wie die Verlängerung bei den verschiedenen Individuen ausfällt. Lassen wir z. B. eine V. P. Reihen von Ziffern oder Buchstaben auswendig lernen oder unmittelbar nach einer Lesung hersagen, so können wir zunächst die obere Grenze feststellen, bei der ihr das eben noch gelingt, und die hierbei erforderliche Zeit messen. Wir nehmen nun an, daß der akustisch Veranlagte leichter durch akustische Reize gestört wird, der visuell Veranlagte durch Gesichtsreize, der „Motoriker", wenn man sein innerliches Sprechen verhindert. So verrät sich, wie man von vornherein vermuten kann, der Visuelle z. B. dadurch, daß er durch Behinderung des stillen Sprechens nicht wesentlich gestört wird, während der Motorische sich bei der gleichen Behinderung dadurch verrät, daß seine Lerntätigkeit nahezu aufgehoben wird. Diese Vermutung trifft in der Tat zu, und man kann mit Geräuschstörungen, namentlich aber mit Behinderungen des inneren Sprechens, indem man z. B. die V. P. zum Takte eines Metronoms zählen läßt, leicht die beträchtlichen Unterschiede in dem Ausfall der Gedächtnisleistung verschiedener Individuen feststellen. Entscheidend ist dabei, außer der Selbstbeobachtung der V. P., vor allem die relative Verlängerung der Lernzeit, denn eine geringe Verlängerung wird bei jedem durch Störungen herbeigeführt. In ähnlicher Weise wie diese Methode typische Störungen einführt, kann man typische Hilfen herstellen. Der Visuelle läßt sich z. B. daran erkennen, daß er durch übersichtliche räumliche Anordnung der zu reproduzierenden Buchstaben, Zahlen, Namen, Figuren eine große Unterstützung für sein Behalten erfährt, die für den Auditiven wirkungslos bleibt oder ihn gar behindert, weil er successive Reihen von Eindrücken bilden muß, für die eine bestimmte räumliche Anordnung der aufzunehmenden Elemente sogar hinderlich sein kann. Eine andere Methode sucht durch Variation der Reize eines bestimmten Sinnesgebietes zum Ziele zu gelangen. Zeigt man z. B. dem visuell Veranlagten eine Tafel mit 12 bis 14 farbigen Quadraten und fordert ihn auf, sofort wiederzugeben, was er behalten hat, so vermag er dies mit einiger Sicherheit aus der rein optischen Erinnerung an das Gesehene; der Akustiker kann das nur, soweit er die Farben mit Namen benannt hat. Als weitere Kennzeichen und Kunstgriffe kann man folgende verwenden: Der Visuelle kann die Anordnung irgend welcher Gesichtseindrücke leicht nach bestimmter Angabe verändern, der akustisch-motorisch Veranlagte nicht. Der Visuelle verwechselt beim Lernen ähnlichaussehende, aber verschieden klingende Buchstaben, Silben und Worte; der Akustische verwechselt gleich-

oder ähnlichklingende, von verschiedener Form und Schreibweise. So schrieb ein französischer Arzt „droit", als er schreiben wollte „trois", er war jedenfalls durchaus akustisch veranlagt. Der visuell Veranlagte merkt sich (z. B. beim Vokabelnlernen) mehr die Konsonanten, der Akustische die Vokale der Worte. Der Visuelle behält leicht Stellen in Büchern und Manuskripten, der auditiv-motorisch Veranlagte nicht. Der Visuelle buchstabiert lange Worte nahezu ebenso leicht rückwärts wie vorwärts, der Auditive und der Motorische finden darin weit größere Schwierigkeit.

Damit ist schon angedeutet, daß die Gedächtnisleistungen der Schularbeit recht oft den Gedächtnistypus in Betracht ziehen könnten. Ich beobachtete einmal, daß ein Knabe von dreizehn Jahren die Umrißlinie von Griechenland an die Schultafel zu zeichnen versuchte. Obgleich er zu Hause die Karte genau studiert hatte, kam statt des charakteristischen Umrisses nur eine unförmliche Kurve heraus, die mit Griechenland keinerlei Ähnlichkeit hatte. Ich vermutete sogleich, daß er Motoriker sei, und ließ ihn zuerst einzelne Teile, dann die ganze Küste mit dem Finger umfahren; nun gelang die Zeichnung genau und ohne Schwierigkeit. Eine Berücksichtigung seines Vorstellungstypus würde ihn und den Lehrer gefördert haben. Auch Binet stellte fest, daß manche Personen genötigt sind, eine Zeichnung mit dem Finger zu verfolgen, wenn sie sich ihrer erinnern sollen. Ein französischer Maler wendete dieses Mittel in seiner Malerschule an, „um seine Schüler an das Zeichnen aus dem Gedächtnis zu gewöhnen; er ließ die Umrißlinie der Figur mit einem etwas entfernt gehaltenen Bleistift verfolgen und nötigte so seine Schüler, das Muskelgedächtnis mit dem Gesichtsgedächtnis zu verschmelzen" (Ballet). Ich selbst nahm als Schüler der oberen Gymnasialklasse am Unterricht im Hebräischen teil, und da ich gewohnt war, mich beim Vokabellernen an die Klangbilder der Worte zu halten, so bereiteten mir die hebräischen Verba außergewöhnliche Schwierigkeiten, weil sie nahezu alle die gleiche Vokalisierung haben (in der ersten Silbe ein langes, in der zweiten ein kurzes a). Zufällig wurde ich auf den Gedanken gebracht, ausschließlich auf das Gesichtsbild der Konsonanten zu achten, nun verschwand die Schwierigkeit.

Das sind nur Andeutungen der pädagogischen Anwendbarkeit der Lehre von den Gedächtnistypen; weiteres darüber werden wir bei den Lernmethoden kennen lernen. Zu diesen wende ich mich jetzt.

(Fortsetzung folgt.)

Einzelentwicklung und Gesamtentwicklung.

*Von **Friedr. Schaefer** in Frankfurt a. M.*

(Schluß.)

5. Kulturfortschritt und Geistesentwicklung.

Für jeden Menschen, sei er der Sohn der Wildnis oder das Kind einer hochentwickelten Kulturwelt, handelt es sich zuerst darum, daß er der unzähligen und mannigfaltigen Eindrücke, die von allen Seiten auf ihn einstürmen, Herr werde. Nur einen Weg gibt es für alle Menschen, dieses Ziel zu erreichen; es ist der von der Psychologie gewiesene: durch Abstraktion die Sinneswahrnehmungen zu Begriffen zu verdichten, diese in kausalen Zusammenhang zu bringen und die so gewonnenen Erkenntnisse sprachlich zu fixieren. Nur soweit der Mensch begriffen hat, vermag er Erfahrungen zu sammeln und Einsichten zu erwerben, die ihn befähigen, sein Handeln nach bestimmten Absichten einzurichten und auch fernerliegenden Zwecken dienstbar zu machen. Es entspricht der Natur der Sache, daß diese Entfaltung der geistigen Kräfte des Menschen da, wo künstliche Veranstaltungen zu ihrer Ausbildung fehlen, nicht weitergeht, als er sie zur Orientierung in seinem Erfahrungskreise und zur praktischen Betätigung innerhalb desselben gerade nötig hat. Sehen wir uns nun die Eindrücke, welche auf den heranwachsenden Naturmenschen einwirken, und die, denen der junge Kulturmensch ausgesetzt ist, näher an.

Der Sohn der Wildnis liegt an den Brüsten der Natur. Bald in milder Weichheit, bald in herber Strenge, aber immer in großartiger Einheitlichkeit und Einfachheit wirken ihre Eindrücke auf ihn ein. Die Regelmäßigkeit und Stetigkeit, mit der diese Eindrücke aufeinander folgen, ermöglichen ihm bald, sie, soweit er dies bedarf, geistig zu beherrschen. Seine Bedürfnisse sind ja gering. Ihre Befriedigung erfordert wenig Einsicht. Nur einfacher Werkzeuge, auf die der Verstand leicht verfällt, bedient er sich. In engen Grenzen bewegt sich sein Dasein; dementsprechend ist sein Gesichtskreis beschränkt, seine Intelligenz wenig entwickelt. Sein Denken ist sinnenfällig, denn abstrakter Begriffe bedarf er nur wenig. Seine Sprache ist wenig entwickelt und arm an Abstraktionen und Formelementen; denn die Verständigung von Mensch zu Mensch bezieht nur auf die

einfachsten Bedürfnisse und Verhältnisse, vorwiegend auf die, welche die Erhaltung seines Lebens bedingen. Aber groß ist beim Naturmenschen das Gefühl seiner Abhängigkeit von der Natur und der Bedingtheit durch ihre Kräfte, die sich ihm bald freundlich, bald feindlich erweisen. Freundlich und feindlich — im wahren Sinne dieser Bezeichnungen! Denn seinem ganzen geistigen Zustande entsprechend, denkt sich der Wilde diese Kräfte als persönliche Gewalten. Je ärmer das geistige Leben und je größer, dem entsprechend, das Gefühl der Unselbständigkeit im Menschen ist, desto wuchtiger fühlt er die Gottheit in sein persönliches Leben eingreifen. Der Naturmensch ist fromm, in seiner Art auch sittlich. Die Schwierigkeit, genügend Nahrung herbeizuschaffen, zwingt ihn, einzeln zu leben; höchstens die Familien, die Horden halten zusammen. Der Egoismus ist darum etwas Naturgemäßes; nur die Rücksicht auf die nächste Verwandtschaft führt zu seiner Einschränkung.

Unter wesentlich andern Einflüssen entwickelt sich das geistige Leben in den Kindern hochentwickelter Kulturvölker. Nicht die Eindrücke des Naturlebens sind das erste, was den Geist zur Entfaltung reizt. In unsere Kinderstuben dringt es nur abgeschwächt und durch die Kultur verändert. Dagegen umgeben die Erzeugnisse des Menschengeistes und des Menschenfleißes das Kind beständig und allerorten. Diese Eindrücke sind vielseitiger als die des Naturlebens und kommen und gehen nicht wie jene in regelmäßiger Folge, sondern wechseln öfter und unregelmäßiger. Dem Kind der Kultur fällt es darum weit schwerer, sich der auf ihn einstürmenden Eindrücke geistig zu bemächtigen. Dazu kommt, daß eine solche Besitzergreifung selbst alltäglicher Erscheinungen eines gesteigerten Kulturlebens nicht selten schon ein verhältnismäßig hochentwickeltes Abstraktionsvermögen voraussetzt. Auch die Sprache der Kulturwelt tritt dem Kinde ganz anders entgegen. Ihre sinnenfällige Unterlage ist verblaßt, oft sogar fast ganz verschwunden. Dafür hat sie eine außerordentlich gesteigerte Ausdrucksfähigkeit gewonnen. Sie ist das Mittel der Verständigung in abstrakten Begriffen geworden, ein Instrument, das ebenso den höchsten Anforderungen des Denkens genügt, wie es sich den feinsten Nüancen der Gemütserregung anzupassen vermag. Auch hier zeigen sich sonach Hemmnisse, die dem jungen Kulturmenschen das Hineinleben in die Kultur, das Herrwerden über ihre Einflüsse erschweren. Er bedarf nicht nur einer gesteigerten Sensibilität, sondern auch einer hochentwickelten Denkkraft. Unterstützt wird er dabei von dem geistigen Erbe seiner Vorfahren, das er in sich trägt, und das allein

ihm ermöglicht, verhältnismäßig schnell sich der Kultur seiner Väter zu bemächtigen. Ohne dieses Erbteil wäre die rasche Entfaltung der geistigen Kräfte, die wir an unsern Kindern täglich beobachten, gar nicht denkbar, ohne diese Voraussetzung die rasche Assimilation des Nachwuchses der Kulturvölker einfach unerklärlich.

Daß das Naturleben aus dem Gesichtskreise des Kulturmenschen mehr und mehr zurücktritt, übt auch auf seine religiöse Entwicklung einen bedeutsamen Einfluß aus. Nur durch höchste Abstraktionsfähigkeit hat der Mensch die Kultur meistern gelernt und in seinen Dienst gezwungen; das Resultat dieser Geistesarbeit ist die Erkenntnis der Naturkräfte. Solche postuliert er allenthalben; sie sind die Schranken, die er für sein Denken und Wirken anerkennt. An sie glaubt er, auf sie traut er. Sie sind seine Götter, nicht persönliche, aus Willkür handelnde, sondern unpersönliche, nach innerem Gesetz wirkende Gewalten. Die blinde Furcht vor den Naturmächten ist ruhiger Sicherheit gewichen. Man fürchtet den Blitz nicht mehr, seitdem man ihn benutzt, Wagen zu treiben. Dürfen wir uns wundern, daß der Weg zur Gotteserkenntnis ein anderer geworden ist? Das Kind der Kulturwelt gelangt nicht mehr wie der Naturmensch vom Naturleben zum Gottesglauben. Seine Führer sind Mutterliebe und Vatersorge. So wird der gefürchtete Gott des Wilden dem Kulturmenschen zum liebenden Vater.

Da die Kultur ein enges Zusammenleben der Menschen voraussetzt und ermöglicht, so übt sie auch einen mächtigen Einfluß aus auf Sitte und Sittlichkeit. Der Egoismus mißfällt um so mehr, je höher die Kultur steigt. Bedenkt man aber dem gegenüber, wie gerade sie aber auch die Reibungsflächen der menschlichen Sonderinteressen vergrößert, so leuchtet ein, daß auch der Weg zur Sittlichkeit für das Kind der Kultur ein viel weiterer und schwierigerer ist als für das Kind der Wildnis.

Hoch ist das Ziel, und steil ist der Weg, der den in eine entwickelte Kultur hineingeborenen Menschen auf die Höhe dieser Kultur führt. Je höher sie steigt, desto intensiver muß auch die Bildungsarbeit sein; desto intensiver ist aber auch deren Einfluß auf den Menschen selbst. Bei den Naturvölkern fällt sofort die äußere und innere Gleichartigkeit ihrer Angehörigen in die Augen, eine Gleichartigkeit, die sogar in Gesichtsausdruck und Mienenspiel, in der Art des Sprechens und des Umgangs sich äußert. Mann und Weib tragen nicht nur gleiche Kleidung, auch die Körpergestalt zeigt größere Übereinstimmung als auf höheren Stufen. Wie ganz anders geartet

tritt uns ein hochentwickeltes Kulturvolk entgegen! Der Gegensatz zwischen Mann und Weib prägt sich hier nicht nur in Kleidung und Körpergestalt sondern im ganzen geistigen Wesen und im Gemütsleben aus. Wie verschieden ist der schlichte und schwerfällige aber oft tiefgründige Bewohner des platten Landes und der abgeschlossenen Gebirgstäler von dem raschen, beweglichen, meist aber oberflächlichen Großstädter! Kultur ist Differenziierung. Und je verschiedenartiger sich die Angehörigen eines Volkes geistig entwickelt haben, je tiefer die Gegensätzlichkeit im Denken und Fühlen ausgeprägt ist, und je mehr alle Schichten des Volkes sich der Besonderheit ihrer Bildung und Lage bewußt geworden sind und die Eigenartigkeit der übrigen Schichten anerkennen und achten, desto höher steht ein solches Volk in der Kultur. Alle Bestrebungen, die auf geistige und soziale Gleichmacherei hinauslaufen, mögen sie auch noch so wohlgemeint sein, sind kein Vorteil für den Kulturfortschritt und wirken oft sogar direkt kulturfeindlich.*)

Wohl stehen also Natur- und Kulturvölker im allgemeinen weit auseinander. Tatsächlich wird aber die Kluft überbrückt durch Zwischenstufen und Übergänge. Schroff geschiedene Kulturstufen, wie manche Sozialtheorie sie aufstellt, sind Abstraktionen. In Wirklichkeit gehen die Kulturzustände in der Menschenwelt unmerklich ineinander über. Es gibt kein Kulturvolk, das nur aus Jägern oder nur aus Hirten oder nur aus Ackerbauern oder nur aus Gewerbetreibenden bestünde, und es hat nie ein solches Volk gegeben, so sehr auch die natürlichen Verhältnisse mancher Länder gerade die eine oder die andere Art der Lebenserhaltung und Kulturentwicklung begünstigt haben mögen.

Aber in all der Verschiedenheit der objektiven Kulturzustände gab und gibt es für die Entwicklung der Kultur des Subjekts, das heißt für sein Hineinwachsen in die objektive Kultur, nur einen Weg: von der Anschauung durch Abstraktion zum Begriff und durch weitere Abstraktionen zu immer höheren Begriffen. Dieser Weg ist auf allen Kulturstufen der gebotene. Und er genügt, um

---

*) Der Verfasser ist in soziologischer Hinsicht Individualist, und er kann mit Genugtuung darauf hinweisen, daß die Kultur der Gegenwart zum guten Teil auf dem Nährboden des Individualismus erwachsen ist. Aber er täuscht sich, wenn er annimmt, daß hieraus gefolgert werden müsse, eine schrankenlose Steigerung des Individualismus bedinge auch eine fortgehende Steigerung der Kultur. Vielmehr lehrt schon ein Blick auf die mannigfachen Schäden unserer gegenwärtigen individualistischen Gesellschaftsordnung, daß eine gesunde Kulturentwicklung weder durch einen extremen Individualismus, noch durch einen extremen Sozialismus verbürgt ist. R.

den obigen Zweck zu erreichen. Um unsere Kinder in das Verständnis unserer Kultur einzuführen und sie an ihren Segnungen mit Bewußtsein teilnehmen zu lassen, ist nicht nötig, sie künstlich auf frühere Kulturstufen zu versetzen. Unsere Kultur bietet aus sich selbst Veranlassungen und Stoffe genug, die auf jenen Weg zu führen und auf ihm zu erhalten geeignet sind. Indem es ihn geht, beschreitet noch heute jedes Menschenkind die Bahn, die die Menschheit zu jeder Zeit eingeschlagen hat: von der Anschauung zum Begriff! Hierin erblicke ich die für den Pädagogen einzig faßbare Seite unseres Problems.

Das Ziel unserer Schulbildung ist nach dem obigen die begriffsmäßige Erfassung unserer Kulturwelt, also eine Erkenntnis, wie sie in den Resultaten der Wissenschaft vorliegt. In diese einzuführen, ist Aufgabe des Unterrichts. Er wird aber diese Aufgabe lösen und gleichzeitig der nur allmählich fortschreitenden Kraftentwicklung des Schülers gerecht werden, wenn er ihn möglichst die Wege führt, welche die fortschreitende Wissenschaft selbst eingeschlagen hat. Die Geschichte einer Wissenschaft ist die Methode der Einführung in das Verständnis ihrer Resultate. Die Art und Weise, wie eine Einsicht im Laufe der Jahrhunderte sich bildete, entwickelte und vertiefte, ist zugleich der beste Weg, sie andern beizubringen. Sollte dieser Gedanke nicht auch Lessing und Goethe in ihren oben mitgeteilten Aussprüchen vorgeschwebt haben?*)

6. Die Kulturstufen Zillers.

Auf den Inhalt dieser Theorie Zillers näher einzugehen, wäre angesichts des seit Jahren um sie geführten Streites zum mindesten überflüssig. Bemerkt sei hier nur, daß sie keineswegs zusammenfällt mit dem methodischen Prinzip, auf das im Schlußsatze des vorigen Abschnitts hingewiesen wurde. Wesentlich ist ihr vielmehr, daß sie

*) Auch nach Diesterweg muß der Unterricht, der einerseits der Menschennatur entsprechen und andererseits der Natur des Lehrgegenstandes gerecht werden soll, „genetisch“ verfahren, d. h. den Gegenstand so behandeln, „wie er ins Dasein oder ins Bewußtsein der Menschheit gekommen ist“. „Die Art und Weise, wie die Gegenstände des Wissens gefunden worden, ist zugleich die wahrhaft bildende Methode. Natürlich vermeidet man alle vorgekommenen Ab- und Irrwege. Aber die Richtung des Menschengeschlechts bezeichnet auch den Weg der Methode bei dem Unterricht und der Bildung des Einzelnen. Nur legt der Schüler in wenigen Jahren den Weg zurück, zu welchem das Menschengeschlecht Jahrtausende gebraucht hat.“ (Wegweiser, I. Teil IV 2; Ausg. v. K. Richter, S. 320.) R.

einen durchgehenden Parallelismus zwischen Gesamt- und Einzelentwicklung annimmt und auf diesen die methodische Forderung gründet, die aufsteigenden Unterrichtsstufen so zu gestalten, daß jede derselben in ihrem Gesamtumfange den Interessen entgegenkommt, die auf der entsprechenden Kulturstufe die Menschheit bewegten und die, nach Zillers Voraussetzung, auch das entsprechende Kindesalter bewegen.

Zu Gleichnissen greifen die Dichter, wenn sie abstrakte Ideen versinnlichen wollen und Analogieschlüsse spielen auch im Jugendunterrichte eine Rolle. Aber wo es sich um ernste Untersuchungen handelt, gilt es, mit der Anwendung von Metaphern und Analogien vorsichtig zu sein und das alte Wort nicht außeracht lassen, daß Gleichnisse hinken und Analogien blenden. So geht es auch den Anhängern Zillers, die, um seine „Kulturstufen“ zu stützen, die Hypothese, daß die Entwicklung des Individuums sich analog der Gesamtentwicklung vollziehe, Parallele um Parallele aufstellen und dadurch den Nachweis führen wollen, daß dieser Satz richtig sei.

Eine dieser Parallelen ist in der Behauptung enthalten, das geistige Leben unserer Kinder zeige große Übereinstimmung mit dem geistigen Leben der erwachsenen Wilden. Und tatsächlich findet der prüfende Blick manche Ähnlichkeit. Das Denken beider ist sinnenfällig; sie sind neugierig, naiv. Ihre Sprache ist bilderreich und wenig geeignet, der Verständigung über abstrakte Gedanken zu dienen. Der Wilde wie das Kind leben mehr der Gegenwart, dem Sinnengenuß; sie sind zu ernster Arbeit unfähig und immer geneigt, ihre Muße mit Spiel auszufüllen. Das alles sind aber Eigenschaften rein formaler Art, die allerdings der Stufe der geistigen Entwicklung, auf welcher beide stehen, natürlich sind, die aber doch mit der objektiven Kultur, in welcher beide leben, nichts zu tun haben. Und gerade auf diese läuft Zillers Theorie hinaus. Leicht können wir auch solche formale Eigenschaften des Kindes aufweisen, die dem Wilden abgehen. Das Kind ist unbedacht und in seinem Denken und Handeln unstät. Es zeigt in seinen ersten Lebensjahren weder andauernde Aufmerksamkeit noch Ehrgefühl. Seine Einbildungskraft überwuchert gern seine Sinnestätigkeit. Es ist von unbegrenzter Hingabe und Vertrauensseligkeit allen gegenüber, die sich freundlich zu ihm stellen. Ist z. B., genau besehen, die Naivetät des Wilden nicht etwas ganz anderes wie die des Kindes? Trotz der vielen übereinstimmenden Züge ist also die geistige Verfassung beider tatsächlich durchaus nicht dieselbe, ja in verschiedenen wesentlichen Punkten sogar eine total abweichende. Der

Zustand des erwachsenen Wilden ist eben ein Endzustand, der unserer Kinder ein Durchgangszustand. Der Wilde ist in seinem Bereich durchaus sicher und selbständig, unsere Kinder sind in ihrer Umgebung durchaus unsicher und unselbständig. Die Hauptdifferenz liegt aber im Inhalt ihres Geisteslebens: beide tragen ein total verschiedenes Weltbild in sich. Und gerade hier bemüht sich die Schule Zillers, uns an eine außerordentlich weitgehende Übereinstimmung glauben zu lassen, und unternimmt es, auf eine so postulierte Übereinstimmung ihre Stoffauswahl und Stoffanordnung zu gründen. Parallelen führen leicht irre!

Und Analogien blenden! Man verweist z. B. nicht selten auf die Ähnlichkeit, welche Zeichnungen, die aus der fernen Steinzeit auf uns überkommen sind, mit den Malereien unserer Kinder haben, und schließt daraus, die Ausbildung der Formenanschauung müsse bei jenen Wilden der Urzeit auf etwa derselben Stufe gestanden haben wie bei unsern Kindern. Weit näher läge doch der Gedanke, diese uralten Zeichnungen zu vergleichen mit den Sudeleien des Zeichnens ungeübter oder entwöhnter oder durch schwere Arbeit ruinierter Hände, die man auch bei uns zu Lande öfters findet. Wie leicht könnten in tausend und abertausend Jahren, falls dann zufällig bessere Belege für die zeichnerische Fertigkeit der Menschen aus dem Anfang des 20. Jahrhunderts nicht bekannt geworden wären, die Gelehrten auf den Gedanken kommen, in der ungleich älteren Steinzeit müsse die Formenanschauung der Menschen höher entwickelt gewesen sein als in unserm Zeitalter. Die derben Malereien, welche heutzutage noch auf den minderwertigen Töpferwaren angebracht zu werden pflegen, würden, falls derartig bemalte Scherben aus unsern Tagen auf jene ferne Zeit kommen würden, eine solche Meinung gleichfalls stützen. Philosophische Köpfe würden dann wohl auch darüber noch nachdenken, wie es kommen möge, daß im Zeitalter der Maschine die menschliche Anschauungskraft so geschwächt worden sei. Doch Spaß bei Seite! Bedachtsame Forscher würden auch in jener fernen Zukunft nicht aus den Augen lassen, daß nur minimale Bruchteile unserer Kulturerzeugnisse ihnen vorlägen, und daß sich Formenanschauung und technische Ausführung durchaus nicht zu decken brauchen. Bedachtsame Forscher sind schon heutzutage sehr vorsichtig. Ein Frankfurter Archäologe, Dr. Hammeran, war neulich in der Lage, in einem Vortrage zu zeigen, daß Bronzestücke aus einem Hügelgrabe, das sicher mehr als 4000 Jahre alt ist, von wahrhaft künstlerischer Ausführung zeugen. Und da wollen Pädagogen unserer Tage auf

Grund der Ähnlichkeit der Malereien unserer Kinder mit Zeichnungen aus der Steinzeit die Motive zur Aufstellung einer neuen und angeblich allein naturgemäßen Methode des Zeichenunterrichts entnehmen! Analogieschlüsse blenden!

Soweit die Anhänger Zillers die Anordnung des Lehrstoffes nach Kulturstufen durch Parallelen und Analogieschlüsse begründen, können sie uns nicht überzeugen. Die hervorragenderen Vertreter dieser pädagogischen Schule suchen diese Anordnung aber noch auf andere Gesichtspunkte zu stützen. Da diese Gesichtspunkte aber ebenfalls, wenn man genauer zusieht, die Übereinstimmung der ontogenetischen und phylogenetischen Entwicklung postulieren, wenden wir uns auch ihnen noch kurz zu.

Die Verteidiger Zillers behaupten ferner, es sei eine Ungereimtheit, gleich von Anfang an die verwickelten Verhältnisse unserer heutigen Kultur an den kindlichen Geist zu unterrichtlichen Zwecken heranzubringen: das zeitlich Nahe liege dem Kinde psychologisch fern. Dabei übersieht man aber unseres Erachtens vor allem, daß die Eindrücke dieser verwickelten Verhältnisse das Kind jederzeit und allerorten umgeben und auf die Entwicklung seines Geistes schon in den ersten Lebensjahren einen hochbedeutsamen Einfluß ausgeübt haben, den auch die Schule nicht ignorieren kann. Unsere Kinder sind auch geistig das Produkt ihrer Zeit und Umgebung. Sie treten schon in einer bestimmten geistigen Verfassung in die Schule ein, die das künstliche Zurückversetzen auf frühere Kulturstufen außerordentlich schwierig macht.

Dazu ist es eigentlich auch gar nicht die Aufgabe der Schule, ihre Zöglinge in die gesamte moderne Kultur unterrichtlich einzuführen. Das ist eine Aufgabe, die jeder Mensch auf sich selbst nehmen muß, und an der er sein ganzes Leben lang zu arbeiten hat. Die Schule kann den Menschen für das Hineinleben in die Kultur seiner Zeit nur formal bilden.*) Sie kann ihm das Heimischwerden in dieser Kultur erleichtern und es beschleunigen, indem sie seine Sinne schärft und systematisch die Schulung seines Verstandes betreibt. Das kann sie aber auch und zwar gleich von vorn herein an Stoffen, die unserer modernen Kultur entnommen sind, und sogar an diesen besser als an Stoffen aus grauer Vorzeit.

Die Zillerianer wollen von der Anschauung ausgehen. Nun, Anschauung ist immer etwas Gegenwärtiges und kann naturgemäß

*) Der Herausgeber kann diesen Satz in seiner schroffen Form nicht unterschreiben. R.

nur an Gegenwärtigem geübt werden. Auch die Anschauung geistiger Zustände in Personen, die der Vergangenheit angehören, muß an die gegenwärtigen inneren Erfahrungen des Schülers anknüpfen. Darum halten wir es für verkehrt, unsere Kinder, besonders die Stadtkinder, die ihr ganzes Leben lang ausschließlich unter den Eindrücken der heutigen Kultur gestanden haben, im Geiste auf Kulturstufen zurückversetzen zu wollen, in denen noch die Eindrücke des Naturlebens übermächtig auf die Menschen einwirkten. Unsern Kindern fehlen die Apperzeptionshilfen, um sich dieser Kulturstufen wirklich geistig bemächtigen zu können.

Es ist, um nur auf eine oft gelesene Behauptung einzugehen, nicht wahr, daß die unmittelbare Ausbeutung der Natur durch Jäger und Nomaden bei unsern Kindern früher Verständnis fände als die Tätigkeit des Landmannes und des Handwerkers. Wie will man unsere Kinder in die täglichen Verrichtungen und Sorgen eines Abraham einführen? Und doch ist die Kenntnis der Art und Weise, wie sich das tägliche Leben Abrahams im einzelnen abspielte, von höchster Bedeutung, wenn das Kind das Nomadenleben wirklich verstehen lernen soll. Man übersieht, wie sehr auch die ethischen und religiösen Einsichten des Patriarchen davon beeinflußt wurden, die man ja doch vorzugsweise im Auge hat. Auch bei den Zillerianern kommen ja für unsere Kinder nur solche Anschauungen und Einsichten der Patriarchenzeit in Betracht, die bis auf unsere Tage gekommen und für unser religiöses und sittliches Leben von Bedeutung geblieben sind. Haben diese aber, genau besehen, etwas mit der „Kulturstufe" der Patriarchen zu tun? Muß man, um sie in unsern Kindern auszubilden, dieselben im Geiste auf die „Kulturstufe" Abrahams versetzen? Will man nicht bemerken, wie die Zeit und der Kulturfortschritt die Anschauungen und Einsichten in ihrem Kerne verändert haben, die man unsern Kindern als diejenigen Abrahams nahebringt? Sind denn die Gedankengänge, die z. B. Dr. Richard Staude in seinen prächtigen „Präparationen" dem alten Abraham unterlegt, wirklich Gedanken Abrahams? Sind das nicht vielmehr Gedanken unseres Zeitalters, Kinder einer jahrtausendelangen Entwicklung nach Abraham? Ein sehr besonnener und nüchterner Vertreter des Zillerschen Prinzips der Anordnung des Lehrstoffes bemerkt sehr richtig, das wirkliche Leben der früheren Kulturstufen zeige viele Züge, die dem kindlichen Alter in unserer Zeit völlig fremd sind, und die Fülle des Gesamtlebens früherer Epochen wiederhole sich nicht im Einzeldasein. Bedeutet es aber noch ein „Hineinleben" des Kindes in eine frühere

Kulturstufe, wenn man auf diese „Fülle“ verzichten muß? Wenn man die Darstellung einfacherer Kulturverhältnisse nicht entbehren zu können glaubt, dann versetze man die Schüler doch im Geist unter die Hirten und Holzknechte in den Hochtälern unseres Vaterlandes oder unter die Landarbeiter und Kossäten unserer am wenigsten kultivierten Gebiete. Klassische Darstellungen dieser Leute und ihrer Zustände würden sich schon auftreiben und herstellen lassen.

Uns scheint, die Anhänger Zillers verwechseln in mancher Beziehung ihren eigenen geistigen Zustand mit dem ihrer Schüler und muten denselben eine weit größere Abstraktionsfähigkeit zu, als im kindlichen Alter vorhanden sein kann, und als sogar ein planmäßiges Orientieren in unserer heutigen Kultur erfordern würde. Leibniz sagt einmal, jede höhere Monade begreife voll und ganz alle niederen; aber die niedere Monade vermöge eine höhere um so weniger zu begreifen, je weiter dieselbe auf der Stufenleiter der Wesen über ihr stehe. Wir dürfen diesen Satz gewiß auch auf die Geschlechter der Menschheit in Rücksicht auf die Stufen der Kulturentwicklung anwenden. Uns Älteren, die wir unsere moderne Kultur in ihren geistigen Grundlagen mehr oder weniger begriffen haben, wird es ja leicht, uns im Geiste auf frühere Kulturstufen zurückzuversetzen. Und haben wir es unseren Schülern, indem wir an einer geeigneten Auswahl von Stoffen aus dem modernen Kulturleben ihren Sinn geschärft und ihren Verstand geschult haben, möglich gemacht, sich selbständig in unsere Zeit einzuleben, dann wird sich auch ihnen leicht ein tieferes Verständnis für ältere Kulturzustände erschließen Nur geringer Anregung wird es bedürfen, um ihr Interesse dafür zu wecken. Es handelt sich nur darum, die geeignetsten Stoffe auszuwählen und die richtigen Anknüpfungspunkte zu finden. Daß in dieser Beziehung die Pädagogik unserer Tage noch rückständig ist, verdankt sie u. E. hauptsächlich dem Einfluß der Schule Zillers. Diese Schule zog die besten Köpfe an sich und bannte deren Denken in ihren engen Kreis. Und die große Masse der Pädagogen wurde von dieser Schule förmlich hypnotisiert, sodaß man vor lauter Wald die einzelnen Bäume nicht mehr sah.

Der Forderung, man müsse die Einsichten in ihrem Werden verfolgen, kann man auch an den Objekten unserer Kultur gerecht werden. Sehr interessant wäre übrigens eine genaue Prüfung, ob die Stoffanordnung der Schule Zillers wirklich geeignet ist, den Schülern zu zeigen und unwidersprechlich nachzuweisen, wie jede Kulturstufe sich im einzelnen aus der vorhergehenden entwickelt hat, und ob

durch das Verständnis der früheren Stufe auch wirklich die Apperzeptionshilfen für das Begreifen der nächstfolgenden geschaffen werden. Wir möchten eine solche Prüfung wohl anregen.

Die Schule Zillers leistet selbst auf dem historischen Gebiet das nicht, was sie verspricht; denn sie stellt den Schülern nicht den Kulturfortschritt selbst, sondern den Gedankenfortschritt in der Kultur, nämlich die allmähliche Entwicklung der heute herrschenden Einsichten und Ideen vor die Augen. Der Ausdruck „Kulturstufe“ ist für das, was erstrebt wird, zu umfassend und zu großsprecherisch für das, was bei Kindern erreicht werden kann. Die Folgerungen der Kulturstufentheorie für den naturkundlichen Unterricht sind aber einfach undiskutabel.

Gern gestehen wir der Schule Zillers zu, daß sie ihr System von seinen Grundgedanken aus folgerichtig weiterentwickelt und ausgebaut hat. Wer infolge verkehrter Voraussetzungen als Aufgabe und Ziel des Unterrichts nur die Erziehung zum sittlichen Handeln im Auge hat und diesem Ziel alles andere unterordnet, dem muß der Blick für die gewaltige Aufgabe, durch den Unterricht an geeigneten Objekten der Erfahrung und des Umgangs ein möglichst hohes Verständnis für die geistigen Grundlagen der jeweiligen Kultur zu erzeugen, verloren gehen. Es wäre gewiß schön, wenn der Verstand ganz in den Dienst der Sittlichkeit und Religiosität gestellt werden könnte. Und man muß den Anhängern Herbarts und Zillers zugeben, daß die Kluft zwischen Intelligenz und Moral ein Krebsschaden unserer Kultur ist. Sollte aber wirklich die Methode dieser Pädagogik eine sicherere Grundlage und Gewähr bieten für die sittliche Ausbildung als die hart angefochtene Methode nach Diesterwegs Art? Wurzelt denn das Tun lediglich in der Einsicht? Die „ruling passions“ sitzen tiefer!

Daß unsere Gegner dies einsehen und aus dieser Einsicht die Konsequenzen ziehen möchten, ist unser lebhafter Wunsch. Ihre so hoch entwickelte Einsicht und schätzbare Arbeitskraft, die im einzelnen so viel Schönes von dauerndem Wert hervorgebracht haben, würden nicht teilweis nutzlos verbraucht werden, sondern dem wirklichen Fortschritt der Schulpädagogik zugutekommen. Ihre Hypothese hat den Blick auf vieles gerichtet, was früher übersehen wurde; sie hat also ihre Schuldigkeit getan. Zum Dogma dürfen wir sie nicht werden lassen; das wäre der Tod alles pädagogischen Fortschrittes. Im Grunde besehen, wollen wir ja alle dasselbe. Nicht geben, sondern

entwickeln! Nicht gängeln, sondern die Kräfte in Freiheit sich entfalten lassen: flammam alere!*)

*) Immerhin ist es bemerkenswert, daß die Idee eines Parallelismus zwischen Gesamt- und Einzelentwicklung auch noch auf andere Pädagogen anregend gewirkt hat. So, um nur zwei der größten anzuführen, auf Pestalozzi und Fröbel. Betreffs des letzteren vergleiche man den vorigen Jahrgang der „D. Sch.", S. 378. Inbezug auf den ersteren sei zunächst ein Wort Niederers angeführt: „Unser Kind wird auf den Weg gestellt, den der Erfinder einer Wissenschaft selbst nahm und nehmen mußte. Es wird ihm der Faden der Erweiterung und die Stufenfolge der Ausbildung, welche das Menschengeschlecht in ihr durchlaufen hat, in die Hand gegeben, daß es an diesem Faden die vorhandenen Hilfsmittel wesentlich selbsttätig und selbständig auffassen und brauchen und an ihm soweit gehen kann, als seine Kräfte reichen" („Bericht an die Eltern", 1807, Wochenschrift II, S. 36). Nach einem auch aus seiner Feder stammenden Berichte von 1809 mache Pestalozzis Methode darauf Anspruch, in ihrem religiösen Bildungsgange „den Gang der Kultur des Menschengeschlechts nachzuahmen". Daß aber Niederer in diesen Äußerungen den Anschauungen Pestalozzis Ausdruck gab, geht daraus hervor, daß dieser bereits in seiner schon vor seinem Zusammenwirken mit Niederer verfaßten Schrift „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" als Grundlage seiner Methode des Sprachunterrichts den Gedanken aussprach: Wir müssen „bei der Erlernung der Sprache bei unsern Kindern eben den Gang gehen, den die Natur in Rücksicht auf diesen Gegenstand mit dem Menschengeschlecht ging". Der Unterricht „muß den langsamen progressiven Schritt halten, den die Natur ihm in der Entwicklung der Völker zur Sprachkunst vorgezeichnet hat" (Brief 10). Und in der Schrift „An die Unschuld u. s. w." (1815) findet sich die Bemerkung: Wie sich die Religion in der Menschennatur an der Seite der Mutter und im Kreis des häuslichen Lebens in harmonischer Stufenfolge entfalte, also habe sie sich auch geschichtlich in eben dieser Stufenfolge im Menschengeschlecht entfaltet. R.

Vorbereitung auf eine Anschauungsstunde.

*Ein Vortrag von **F. Gansberg** in Bremen.*

Wenn mein Thema in den Rahmen unserer bisherigen Vereinsarbeit hineinpassen sollte, so müßte es heißen: Der Anschauungsunterricht in unserem Lehrplan. Aber dann betrachtete ich den Anschauungsunterricht als etwas Gegebenes, Festliegendes, über das in den wesentlichsten Punkten keine Meinungsverschiedenheiten mehr bestünden, und ich hätte dann nur noch zu untersuchen, wie sich der normale, der Durchschnittsunterricht mit dem Lehrplan abfindet. Wäre es nicht aber geradezu ein Unglück, wenn man einem Unterrichtsfach gegenüber, das man voraussichtlich noch jahrelang betreiben muß, zu einem vollkommenen Abschluß gelangt wäre? Meine Aufgabe ist eine andere: ich will nicht abschließen, sondern aufschließen, ich will Neuland zeigen, neue Arbeitsgebiete unserer grundlegenden Unterrichtstätigkeit gewinnen. Wir Lehrer der Elementarklasse, die wir vielleicht noch jahrzehntelang im kleinsten Reviere arbeiten, müssen uns unsere Wachstumsbedingungen in unserer elementaren Arbeit schaffen. Daß wir wachsen können in unserer Arbeit — das muß eine unserer ersten Erwägungen werden bei allen unterrichtlichen Maßnahmen. Wie dies möglich ist, soll an einem konkreten Beispiele mein Vortrag zeigen.

Wir sind einig darin, daß wir den abgedroschenen Materien, die in den Musterlektionen unserer Anschauungsbücher behandelt werden, keine Teilnahme entgegenbringen können. Wohlan, betreten wir andere Bahnen!

Wir wollen uns auf morgen präparieren. Unser Lehrplan wird uns hoffentlich ein recht schönes Thema für unsere Besprechung geben. Wir lesen im Stoffverteilungsplan: Storch, Hahn und Hühner, Möpschen und Spitzchen, Gans und Schwan, Pferd und Sperling — recht viel Naturgeschichte! — Vögel und Eule, Hase, Reh — immer noch Naturgeschichte! — aber nun kommen zwei Stücke wirklichen Kinderlebens: Spielgeräte und Christbaum. Wirklich, in unserem Lehrplan ist zuviel Naturgeschichte, zu wenig Kinderwelt. Das Leben unserer Schuljugend verläuft doch in Haus und Straße und nur ab und an im Garten und im Felde; auch steht doch das Menschentum in seinen tausendfältigen Äußerungen weitaus im Vordergrunde des kindlichen Interesses. Man verlasse nur einmal in einer solchen naturgeschichtlichen Anschauungsstunde die Maikäferbeine und den Pferdeschweif und führe die Kinder mit einer raschen Schwenkung ins vollbewegte Menschenleben. Wie beleben sich da die Augen, wie regen sich die Zungen, wie sprudelt es von Mitteilungen, Erinnerungen, Beobachtungen und Einfällen! Wie rasch entfliehen solche Stunden! Aber du weißt nicht, wie du einen interessanten Fall aus dem alltäglichen Leben des Kindes fassen und ihn zur Darstellung bringen kannst? Nichts leichter als das! Rezept: Greif nur hinein ins volle Menschenleben! Genauer gesagt: Gib eine Momentaufnahme! Eine Messerspitze voll von diesem lebendigen, buntverwirrten Menschenleben versorgt dich auf lange Zeit mit vorzüglichem Unterrichtsstoff. Du zweifelst? Dann stell' dich in die Haustür

und schließ' die Augen, um sie dann nur eine Viertelsekunde lang zu öffnen. Da hast du ein Staubkörnchen, nein, ein Samenkörnchen Stoff, und nun lausche auf das Leben, das ihm entsprießt. Was hast du gesehen? Da gingen drei Soldaten; nein, richtige Soldaten waren's nicht, sie hatten halb gewöhnliches Zeug an, halb trugen sie Soldatenkleidung. Sie hatten sicher auch ein Glas Bier getrunken; sie schwenkten mit dünnen Spazierstöcken, woran bunte Troddeln hingen; sie hatten sich umgefaßt und sangen aus vollem Halse. Ja, die wollen nun zu Muttern; die wohnt auf dem Lande und hat gestern schon einen lustigen Brief gekriegt, worin geschrieben stand: Ich komme am Sonntag Mittag mit dem $^1/_2$12 Uhr-Zug, und wir haben noch ein großes Fest in der Kaserne gehabt, und der Hauptmann ist sehr freundlich gewesen und hat mir die Hand gedrückt und gesagt: Wenn Sie wiederkommen, sollen Sie auch Unteroffizier werden. Ach, es stand noch sehr viel Spaß darin; aber der Vater, der alles beim Kaffeetrinken anhörte, freute sich doch am meisten, daß sie nun wieder einen tüchtigen Arbeiter kriegten. Sieh, sagte er, dann können wir gleich nächste Woche anfangen, die Kartoffeln auszukriegen. Das ist keine leichte Arbeit, und wo Kinder im Hause sind, da müssen sie alle mit helfen. — Aber halt, wir können schon in diesem Augenblick eine ganze Reihe von Gedankenfäden an unserem kleinen Lebensbild entdecken, die uns ganz zwanglos wieder in neue Situationen hineinführen: 1. Die Knöpfe am Soldatenrock sind noch so blank, wie wohl ein Dienstmädchen den Türgriff am herrschaftlichen Hause blank putzt. Überhaupt wie schön all solche blitzblanke Sachen! Ein Vogel hat sogar 'mal geglaubt, ein solcher blankgeputzter Knopf wäre von Gold und hat ihn mit in sein Nest geschleppt. 2. Die Soldaten singen so laut, daß gewiß alle Leute sich umsehen. Manche Leute mögen überhaupt keinen Spektakel, die ziehn in eine stille Straße oder wohl gar aufs Land; manchmal müssen auch die Kinder sehr still in der Stube sitzen und dürfen keinen Lärm machen. Jawohl, bei schlimmer Krankheit. 3. Die Soldaten haben auch ein Bündel unterm Arm; etwas müssen sie doch ihren Angehörigen mitbringen. Besonders die Kinder freuen sich schon darauf; auf dem Lande sind ja doch nicht so schöne Sachen zu kaufen, überhaupt keine Spielsachen. 4. Die Abfahrt, und daß man sich nicht verspäten darf. 5. Die Eisenbahnfahrt, und wie es einem Reisenden erging, der keine Fahrkarte hatte. 6. Die Ankunft und von andern festlichen Empfängen; der Kaiser in Bremen.

So können sich wahrhaftig lange Ideengänge an unser kleines Lebensbild anschließen, die in der Ideenwelt der Jugend anheben und weit in die Welt der Großen hinausstrahlen. Sie werden mir zugestehen, daß sich das einviertelsekundenlange Heben des Augenlides lohnte; Sie werden mir zugestehen, daß wir gewiß jeden Tag eine Viertelsekunde, einen Augenblick daran wenden können, der uns mit bestem Unterrichtsstoff versorgt. Sie werden mir auch zugestehen, daß unser Blickfeld ungeheuer groß ist. Heute finden wir einen Hoteldiener, dem eine Handtasche vom Wagen fällt, morgen eine Frau, die unvorsichtig von der elektrischen Bahn abspringt, am dritten Tag ein Mädchen, dem um ein Haar der Kinderwagen umgekippt wäre, am vierten eine Auswanderfrau, die sich angstvoll mit Hilfe ihrer Hotelkarte zurechtfragt — das gibt keine Geschichte, meinen Sie bedenklich; aber lassen Sie doch einmal eine solche Frau zurückbleiben, während die Angehörigen abfahren, und ein ganzer Roman ist fertig; — am fünften Tage finden wir — — aber nicht wahr, Sie sind

schon längst überzeugt, daß uns das Menschenleben in Haus und Straße tatsächlich mit einer Flut der interessantesten Stoffe überschüttet, und Sie werden mir zugeben, daß unser Anschauungsunterricht viel mehr als bisher sich mit diesem ureigensten Lebenselement des Kindes beschäftigen sollte? In den menschenkundlichen Themen schöpfen wir selbst ja aus dem Vollen, aus unserer persönlichsten Erfahrung, während wir in der Naturgeschichte leider größtenteils auf Bücherweisheit angewiesen sind. Dort können wir im Erzählen, Schildern und Ausmalen kein Ende finden — hier bringen wirs nur zu Aufzählungen, Feststellungen, Vergleichungen und Beschreibungen, und dafür bringen die Kinder kein ursprüngliches Interesse mit. Zwar kann ich auch im naturgeschichtlichen Anschauungsunterricht kleine Lebensbilder entwerfen, und ich würde z. B. bei dem Thema „Die Rabenmutter füttert ihre Jungen" gewiß nicht in Verlegenheit kommen; ich würde die Jungen charakterisieren, ich würde ihre Unterhaltung belauschen, ich würde die Mutterherzen und die Mutterfreuden mit allerlei von Kindern beobachteten menschlichen Zügen ausstaffieren; aber das ist keine ernsthafte Naturgeschichte mehr, das ist Lesebuchnaturgeschichte, da reden und handeln Menschen, die sich eine Tiermaske vors Gesicht halten. Das ist Theaterspiel, damit man keine Liebe zur Natur und Freude am Beobachten erziehen kann. Wir werden also, wenn wir die Wahl haben, die naturgeschichtlichen Themen fallen lassen und uns an die beiden menschenkundlichen halten, meinetwegen an den Christbaum.

Ich glaube allerdings, auch in diesem Augenblicke mischt sich Bedauern in unsere Arbeitslust. Wäre nicht viel schöner, ergiebiger, natürlicher, über das Weihnachtsfest selbst zu sprechen? Man denke, welche unerschöpfliche Themen: 1. Weihnachten überall, bei Vornehmen und Geringen, in der Straße und in den Läden, im Theater, auf dem Glockenturm, auf dem Dampfschiff und in den Tropen. 2. Weihnachten in allen seinen Gefühlsschattierungen: ein Unfall in der Weihnachtsfreude, das unzufriedene Kind, unerwartete Überraschungen, freut euch mit den Fröhlichen! einsame und rauschende Festestage, die Heimatlosen, Gedenket der armen Mitmenschen! u. s. w. Wenn wir aber den Christbaum besprechen, so können wir gewissermaßen nur von unten aus die Blicke auf die Weihnachtsmenschen richten; in der Hauptsache sind wir auf eine Zusammenstellung von allerlei Beobachtungen angewiesen, die man am Weihnachtsbaum anstellen kann. Fragen des Vordergrundes, Aufgaben der Sinne sind zu behandeln; Ideen aber, die uns auf lange Zeit mit Bildern und Situationen versorgen, die uns mit Notwendigkeit von einem Gegenstand zum andern führen, Ideen lassen sich aus einem solchen Thema nur mühsam ableiten.

Aber es wird höchste Zeit, die Präparationsarbeit zu beginnen, denn noch haben wir keinen Federstrich von unserer Lektion zustande gebracht. Ich denke, wir halten es mit der hergebrachten Pädagogik. Unser Ziel wird also sein, eine kleine Beschreibung über ein auf den Nagel gehängtes Bild des Tannenbaums durch Fragen und Anleitung zum Beobachten in der Stunde aufzubauen. Die Beschreibung stellen wir jetzt zusammen; sie bildet das Rückgrat unserer Lektion, und wir wollen schon unsere Fragen und Hinweise so geschickt geben, daß möglichst bald die einzelnen Sätze in der von uns vorgesehenen Reihenfolge durch Kinderarbeit entstehen, und daß die Begabtesten auch ein paar Sätze im Zusammenhang wiedergeben können. Wenn

wir so arbeiten, dann riskieren wir nichts und — was die Hauptsache ist — wir kommen zu Resultaten; die Kinder können was aufsagen, laut, korrekt und abgerundet. Wir können also loslegen:

Der Tannenbaum.

Der Tannenbaum wächst im Walde. (Beachte die Aussprache des Wortes „wächst“.) An seinen Zweigen sitzen viele Nadeln. Im Herbste wird der Tannenbaum abgehauen. Dann bringt man ihn nach dem Markte. Dort wird er verkauft. Der Vater trägt ihn heim, die Mutter schmückt ihn, die Kinder tanzen um ihn herum.

So, wir können unsere Präparation als beendigt betrachten, denn das Fragewerk und die Hinweise auf die richtige Form ist Handwerk, längst von uns geübt und auch bei der schärfsten Kontrolle sicher von uns gehandhabt. Wir sind fertig — nur ein Gedanke ist noch geblieben, und er ist hartnäckig und beschleicht uns von allen Seiten: Wo ist das Leben geblieben, das wir einen Augenblick warm und weich und zappelig in den Händen hielten? Auf- und davongesprungen ist es, schon mit dem ersten Satze, den wir niederschrieben, wie ein Reh, das man mit einem lärmenden Klapperkram aufscheucht. Ja gewiß, unsere Beschreibung ist uns unter den Händen zum Siebe geworden, das den flüssigen, brodelnden Lebensinhalt unmöglich festhalten kann. Und doch sind alle Sätze so klar und anschaulich. Man denke: „Der Tannenbaum wächst im Walde.“ Wächst? — nun ja, das Wachstum selbst läßt sich ja nicht veranschaulichen; also: „er steht im Walde“. Steht? — er steht allerdings nicht wie ein Tier oder ein menschliches Wesen, das seinen Standort beliebig wechseln kann; er sitzt fest drin, würde vielleicht ein Kind sagen, man kann ihn nicht abreißen, wie die Großen es schon versucht haben bei dem Rosenstock, den sie auf dem alten abgedankten Kirchhof gefunden hatten. Ja, die haben sich die Hände blutig gerissen, aber der alte Stumpf hat nicht nachgelassen, als wäre er ein Kind, das sich an der Mutter festhält. Ja, wenn nur nicht diese feinen Würzelchen wären, wie dichtes krauses Struwwelpeterhaar. Hack es ab! sagte einer von den Jungen, wozu braucht das daran zu sitzen, wenn wir ihn umpflanzen, ist ja doch nichts davon zu sehen. Und den haben sie gehörig ausgelacht. — — Aber Pardon, diese langen Ideengänge sind ja ganz überflüssig; wir sind ja schon fertig, unsere Beschreibung ist sogar sehr hübsch — es fehlt nur eins: das Leben. „An seinen Zweigen sitzen viele Nadeln“ heißt unser zweiter Satz. Er beansprucht, die Formel zu sein für alle die verschiedenartigen Beobachtungen, die sich auf dieses Winkelchen Natur beziehen. Wir wissen, was Kinder feststellen würden: Daran sitzen lauter Stacheln. An den Zweigen kann man sich stechen. Wenn man den Baum hochhebt, bleiben spitze Nadeln in der Hand sitzen. Mir saß einmal eine solche Tannenspitze im Strumpf; da dachte ich, es wäre eine Nadel, und schrie laut. Die Zweige sitzen voll grauer Haare. Sie sind wie ein Besen. Die Zweige kitzeln u. s. w. u. s. w. Soviel ist gewiß, diese Kindersprache enthält mehr Leben, mehr Beobachtung, sie schließt sich enger an die Tatsachen an, als unsere abgedrechselte Schulsprache. Über diese individuellen Kindersätze stürzen nun die Fragen „Wieso?“ und „Warum?“ und „Wann?“ u. s. w. sofort her und schaffen Zusätze und Verallgemeinerungen. Jene Kindersätze weisen nach allen Seiten über sich hinaus, sie haben in des Wortes eigentlichem Sinne einen überquellenden Inhalt; diese

allgemeinen Schulsätze aber weisen jede neugierige Frage zurück; sie sind mit Absicht abgerundet worden, sie sollen selbständig sein, ganz für sich allein verständlich, nicht hilfsbedürftig; sie sollen nicht mehr zum Weiterdenken zwingen, denn „das Sprechen würde darunter leiden". Man denke an den bekannten Schulsatz: „Im Herbste ziehen die Vögel von uns fort in wärmere Gegenden." Wie anders im Satz, der einer tatsächlichen Anschauung entnommen ist! „Gestern sind tausend Vögel über unsere Straße weggeflogen". Ist nicht ein solch kecker rotwangiger Satz der Anfang einer langen Flucht von Erörterungen; ist nicht jener Schulsatz dagegen höchstens als Abschluß einer solchen zu gebrauchen und seine Verwendung als Ergebnis einer ersten Lektion geradezu der helle Unsinn? Und doch gehört er zum eisernen Bestande unserer elementaren Naturgeschichte. Welche Gedanken entfesselt dagegen jene sinnenfrische Kinderformel! Was für Vögel waren es denn? Kanarienvögel oder Sperlinge? Ja, das konnte man nicht sehen, sie waren ja so klein wie Punkte. Nun in Wirklichkeit waren sie ja nicht so klein wie Punkte; aber es gibt doch Vögel, die so klein sind, daß sie in ein Mauseloch kriechen können; ja es gibt Vögel, die so klein sind, daß sie in eine Blume hineinschlüpfen können — kleine, reizende, ganz herrlich bunte Vögel in einem seltsamen Lande, wo es so heiß ist wie in einer Kaffeemütze — aber die gräuliche, entsetzliche, ekelhafte Vogelspinne! Doch so leicht lassen sich die Kleinen von den Großen nicht kriegen. — Man sieht, ein erstes großes Problem hat sich schon eingestellt; damit ist aber auch ein Höhepunkt erstiegen, der uns reiche Ausblicke in neue große Gebiete erlaubt. Was schadet's, wenn wir auf diesem Gedankenfluge den erwünschten Zugvogelschulsatz nicht erreichen; aber des Kindersatzes, der uns fliegen lehrte, wollen wir dankbar gedenken. Ich möchte gern noch ein halbes Stündchen so fortfahren und allen lieben bekannten Phrasen unserer Lesebuchbeschreibungen und Musterlektionen ihr funkelndes Gegenstück Kinderdeutsch vorhalten. Wir kennen sie alle: das Schaf, das uns seine Wolle zur Kleidung gibt — die Haut, aus der Leder bereitet wird — die Hunde, die wachsam, treu und dankbar sind — die Diebe, die des Nachts kommen — den bösen Habicht, der die unschuldigen jungen Küchlein rauben will — den Esel, der den Sack des Müllers auf seinem Rücken trägt — die Vöglein, die im Gebüsch ihre lieblichen Lieder erschallen lassen — den frischen Quell, der uns mit seinem kühlen Wasser erquickt — die Mühle, die am Bächlein so lustig klappert — und den Knaben, der nun schon seit hundert Jahren im Walde Tollkirschen findet und jedesmal mit seinem tragischen Ende die Veranlassung eines kleinen Briefchens für die erste Aufsatzstufe wird. Gedankenlosigkeit, elende Gedankenlosigkeit, die sich von einem Lesebuch ins andere schleppt und vom ersten Lektionsbuch bis ins hundertste!

Ganz gewiß ist unser beschreibender Anschauungsunterricht zu materialistisch gehalten, dadurch daß wir mit zu kurzen Fäden an unsere Bilder gefesselt sind; damit werden uns alle Ausflüge ins Geistige hinein außerordentlich erschwert. Als wenn sich alle Unterhaltung zwischen Erwachsenen und Kindern im Hause nur auf der Basis der sinnenfälligsten Anschauung erhöbe! Kinder sind daran so wenig gebunden wie Erwachsene, jedenfalls nicht mehr als Erwachsene. Ja, ich halte es schon für unberechtigt, daß alle Gedankengänge stets bei der demonstrierten Wirklichkeit beginnen müssen. Als wenn uns das Bilderbesehen so sehr zum Sprechen, zum Auskramen von Beobach-

tungen und zum Austausch von Ideen anregte! Hat man nicht bedacht, daß nichts auf der Welt stummer und dummer macht, als ein planloser Bummel durchs Museum? Kurz und gut, wir müssen selbst Reichtum an Beobachtungen mit in den Unterricht bringen; wir selbst müssen zuerst einmal ein Stück Leben in Worten reproduzieren, so inhaltreich, so angefüllt mit Einzelheiten, daß das Leben der Zuhörenden in ihm Anknüpfung suchen muß, daß Zusätze und Erweiterungen von selbst kommen, sobald nur eine Lücke in unserem Gedankengange sich einstellt. Wir wünschen, daß das Kind die Anschauungen wiedergibt, die es sich selbst in seinem individuellen Leben erworben hat. Dieser aktiv erworbene Anschauungsbereich, und wenn er noch so schwach und winzig ist, er ist doch des Kindes kostbarster Besitz, und alle neu hinzutretenden Bildungsmomente müssen sich an ihn anlegen, wenn sie unveräußerlicher Besitz werden sollen. Alles passiv Erworbene dagegen, das flattert uns wohl an, das fliegt auch beim ersten Ansturm auf und davon. Wir treiben mithin echteste Menschenbildung und Geisteserziehung, wenn wir 1. Tag für Tag vor den Augen der Kinder bunte, reichbelebte, rein persönliche Bilder aus der Menschenwelt entwerfen, und wenn wir 2. so langsam, so Stück für Stück und Strich für Strich an diesen Bildern arbeiten, daß die Klasse ganz von selbst mit gleichartigen Beiträgen sich in unsere Arbeit einfügt. Und das brächte zweierlei Vorteile mit sich: 1. belebenden Einfluß auf die Vorstellungs- und Darstellungskraft der Kinder — aus Denkern werden Dichter — 2. belebenden Einfluß auf die Beobachtungs- und Auffassungskraft der Kinder — aus Dichtern werden Seher. Unsere Stunden werden dann nicht nur eine Zentralstation abgeben für alles Beobachtungsmaterial, in Spiel und Arbeit, in Menschentum und Naturreich aufgelesen, das zum Aufbau unserer Schilderungen und Darstellungen dienen soll; sie werden auch umgekehrt, also zentrifugal wirken, wenn sie die Kinder sinnenfrisch und aufnahmebegierig wieder ins Leben entlassen. Wir müssen also schildern, darstellen, mit dichterischer Kraft, mit allerstärksten Mitteln — und können dann zuversichtlich hoffen, daß sich bei unsern Zuhörern altes verschüttetes und verschimmeltes Seeleninventar in lebendige Funktioen umwandelt. Wenn die Kinder den Graben hinten im Felde so deutlich in ihrer Erinnerung auffrischen, daß sie ihn wirklich zu sehen glauben: die schwimmenden Blätter, die hinabgeneigten Gräser, die flache sumpfige Uferstelle, wo die kleinen Schiffe abgeschickt wurden, den trüben Schlamm, den sie mit dem Knüppel aufrührten, das kleine angetriebene Brett, das ganz mit grünen Blättchen und mit Schleim überzogen war, die kleinen schwarzen Tiere, die immer auf dem Wasser so verrückt hin- und herschossen — wenn dies Bild innerlich wieder aufgeweckt wird, dann kann der Lehrer lebendige glitzernde Originalschöpfungen erwarten — alle wert, in ein Quellenbuch über kindliches Seelenleben aufgenommen zu werden. Wohl stehen noch mancherlei Bedenken einer so gearteten Präparation entgegen, z. B. daß Kinder, große und kleine, die Erinnerungsbilder nur kurze Zeit, oft nur minutenlang, ja häufiger nur blitzartig beleuchten können. Und da heißt es zugreifen! Ach, es gibt da noch mehr zu bedenken. Aber die Zeit drängt, und frisch gewagt ist doch schlimmstenfalls nur halb verloren:

Ich weiß eine Stelle im Bürgerpark, hinter dem Pfauenhof, gleich rechts hinter der Bank auf dem schmalen Wege, da wächst zwischen einem dicken Gebüsch und einem langen Graben ein kleiner niedlicher Tannenbaum. O, diese Stelle

kennt kein Mensch in der ganzen Welt, und ich will sie auch niemandem zeigen. Heimlich, daß niemand mich sieht, gehe ich bis an die Bank, laufe über welkes Laub und über die langen Butterblumen, krieche durch ein stacheliges Gebüsch, und dann bin ich auf einem kleinen grünen Platze. O, da ist es sehr schön, und man denkt wohl, man wäre in ein anderes Land gereist, wo es noch keine Menschen gibt, so still ist es da. Und raschelt mal was in den trockenen Blättern, so ist es nur ein schwarzer Vogel mit einem gelben Schnabel, der wohnt da. Auch ein Eichhörnchen ist schon mal gekommen, und ich habe so still gesessen, als wäre ich tot.' Und wir haben uns beide angeguckt mit großen Augen, bis irgendwo weit weg ein Kind laut anfing zu schreien. Da hopste es wie ein kleines rotes Kätzchen davon.

Ich muß hier unsern Gedankengang einen Augenblick unterbrechen. Dies Lieblingsplätzchen noch weiter darzustellen, wird niemandem schwer fallen — hier kann eine pointenlose Schilderung ihre Anker fallen lassen, und sie wird garantiert reiche Beutezüge machen. Wir aber müssen uns an unser Thema halten und endlich zum Tannenbaum übergehen!

Ja, aber der kleine Tannenbaum, das ist noch der beste, und ich lege mein Geschichtenbuch ganz dicht in seinen Schatten, dann kann er auch mitlesen. Aber wie du aussiehst! Da hat ja eine dicke, graue Spinne ihr Netz zwischen deinen Zweigen ausgespannt. Das sieht ja häßlich aus! Raus mit dir! und ich fahre mit meinem Stock drauf los. Ach nein, ich will sie sitzen lassen. Hängen nicht trockene, tote Fliegen in dem Netz, die sich da vertakelt haben?

Ich muß leider nochmals konstatieren, daß ich den Tannenbaum noch immer nicht in Worte gekleidet habe; bei der Spinne zu verweilen und einen Charakterzug aus ihrem Leben darzustellen, dürfte abermals nicht schwer fallen und würde uns leicht mit gutem Stoff versorgen. Aber wie? einen vereinzelten, noch dazu so gut wie unbelebten Gegenstand in lebhaften Worten darzustellen — das ist doch wohl zuviel verlangt; da spricht auch wirklich eine gute Abbildung mehr als ein ganzer Wortschwall. Aber zur Darstellung des Wichtigsten, wie die Dinge in die Erscheinung treten, wie sie leben, sich verändern, mit anderen Dingen Verbindung eingehen, also wo wir mit wirklichen Bildern nicht auskommen, wo wir der Phantasie bedürfen — da werden wir mit Erfolg schildern. Es muß also etwas Bedeutendes mit dem Tannenbaum sich zutragen; er selbst muß Leben bekommen, muß zu andern Dingen in Wechselbeziehung treten, eine Handlung muß sich zwischen ihnen entwickeln — dann wird unsere Schilderung wieder flott werden. Wir wissen nun, woran es liegt. Unser Thema darf nicht heißen: Der Tannenbaum, sondern: Das umgeknickte Tannenbäumchen (z. B. bei einem Fest im Bürgerpark umgetreten), oder: ein Tannenbäumchen, das mutwillige Kinder seiner Spitze beraubt haben, oder: ein Tannenbaum, der umgefallen wäre, hätte man ihn nicht mit einem dicken Draht festgehalten. Wir müssen unser Anschauungsobjekt erst mal in neue, ungewohnte Verhältnisse führen, umso öfter wird es von prüfenden Blicken getroffen, umso sicherer wird sein lebendiges, inneres Bild im Kopfe entstehen. Also: Ein Tannenbaum, der zu Weihnachten auf das Grab des verstorbenen Brüderchens gestellt wird — ein Tannenbaum, der in einem menschenleeren Wohnhause auf der Veranda gestanden hat und durch einen Sturmwind in den Garten hinabgeworfen wird — ein Tannenbaum, der einem Händler auf der Fahrt nach der Stadt vom Wagen gefallen ist, Schulkinder bringen ihn in die Schule — ein Tannenbaum, der einmal in einem Schaufenster gestanden hat, oder: wie einmal ein kleiner Tannenbaum zu einer Richtfeier auf die oberste Spitze des Daches gekommen ist, oder: wie einmal

ein Tannenbaum ins Wasser gefallen und auf die Reise gegangen ist u. s. w. In allen diesen Fällen wird man durch die Handlung gezwungen, sich von dem Anschauungsobjekt ein inneres Bild zu machen, und dann haben wir ja unsern Zweck erreicht. So wären wir also von der Beschreibung zur Schilderung gekommen und sind nun bei der Erzählung angelangt. Ich beginne zum dritten Mal, aber es ist auch die unwiderruflich letzte Präparation:

Die Geschichte des alten Tannenbaumes.

Weihnachten war vorbei, die Kinder hatten schon die neuen Bücher durchgelesen, der Kuchen war schon aufgegessen, und die neue Puppe hatte sich schon einen Finger abgestoßen. Aber der Tannenbaum stand noch in der Stube und hatte auch noch alle seine Sachen, nur eine Marzipanwurst fehlte, und die Mutter wußte auch, welches Naschkätzchen sie weggenommen hatte, und hatte gescholten. Aber auch die andern Kinder konnten nicht mehr die Zeit erwarten, daß der Baum geplündert wurde, denn es hingen sehr schöne Sachen daran.

Hier wollen wir noch einmal — aber auch zum letzten Mal! — unsern Gedankengang unterbrechen und aufzählen, welche Sachgebiete sich an dies winzige Stückchen Geschichte bereits zwanglos angliedern lassen: 1. Von den eßbaren Sachen im Tannenbaum, woher und wie gemacht; 2. ob auch ein Tannenbaum ganz und gar mit selbstgemachten Sachen aufgeputzt werden kann; 3. wie es den Naschhaften ergehen kann; 4. wenn man gar zu gern etwas Schönes essen möchte, aber keine Mittel besitzt; also vom Luxus im Essen und vom Luxus überhaupt; 5. die Sachen schonen und wie das zu machen ist; also von der Ordnung und vom Umgange mit fremder Leute Eigentum; 6. vom Wiederherstellen beschädigter Puppen, Bücher, Eisenbahnen, Tafeln, Kleider, und wie aus alten Sachen wieder neue gemacht werden können. Was aber schafft diesen Reichtum von naheliegenden Beziehungen, Problemen, Aufgaben und Gedankengängen? Der Zufall, daß wir mit unserm Tannenbaum ins dichteste menschliche Leben hineingeraten sind. Und das wird auch wohl kindlich sein; denn das Kind lernt doch seine Naturgeschichte auch vorzugsweise unter Menschen kennen und lernt naturgeschichtliche Probleme nur dann sicher auffassen, wenn sie ihm in seinem Leben von selbst sich darbieten. Wir werden mithin auch die übrigen naturgeschichtlichen Objekte stets so rasch wie möglich aus dem so sehr beliebten Walde in die Stadt bringen, jedenfalls sie zu den Menschen bringen, wenigstens doch Menschen zu ihnen hinausführen. Also nicht mehr: der Storch, sondern z. B.: ein Storch, der die große Reise nicht mitmachen kann und den Winter über sich bei den Bauern durchschlagen muß. Nicht: die Gans, sondern: eine Gans, die sich von einer durch die Stadt getriebenen Herde losgelöst hat. Nicht: der Hase, sondern: ein Hase, den die Kinder auf der Veranda eingesperrt haben. Nicht: der Schmetterling, sondern: ein Schmetterling, der in ein offenes Stubenfenster hineingeflogen ist. Nicht: der Rabe, sondern: ein Rabe, dem die Leute die Flügel kurz geschnitten haben. Dann werden wir uns auch niemals über das schlimmste Übel des Anschauungsunterrichts zu beklagen haben: über Mangel an Stoff. Buntblühendes Leben wird durch alle Fenster und Türen hereinwachsen.

Ich will nun kurz noch den möglichen Verlauf unserer Geschichte angeben: Die Mutter erklärt bei der Plünderung, daß der Vater am morgigen Tage den Baum zerhacken und unter den Waschkessel stecken wird. Ein Kind schläft ausnahmsweise in der Stube unter den Zweigen des Tannenbaums,

hört seine Klagen über das traurige Geschick, das ihm bevorsteht, und bittet andern Tags um Schonung. Nun kommt der Steh-im-wege in den Keller (hier sind Anklänge an Andersen zu verwerten); hier gefällts ihm garnicht, und die Kinder bringen ihn in die helle Frühlingssonne am Gartenzaun. Aber die Vögel verachten ihn wegen seines vergrämten Aussehens, und über seine Geschichte lachen sie. So geht's ihm auch im Walde. Die Bäume schütteln sich vor Lachen über den wunderlichen alten Herrn. Ein Förster greift den Griesgram heraus und verwandelt ihn in eine Bohnenstange. Und o Wunder! Er bekommt Blätter und Ranken und weiße Blüten, die wie Schmetterlinge um ihn herumhängen und lange grüne Früchte mit weißen süßen Kugeln darin. Als die Stadtkinder zu Besuch kommen, schenkt der Baum ihnen zum Dank von „seinen“ Früchten eine ganze Mütze voll. (Schluß folgt.)

Umschau.

Berlin, den 31. März 1903.

In Trier ist wieder Friede. Überraschend schnell ist es der preußischen Regierung gelungen, durch direkte Verständigung mit dem Vatikan den streitsüchtigen Bischof aus der Moselstadt in seine Schranken zurückzuweisen. Es ist wohl nicht richtig, wenn man annimmt, daß diese schnelle Entscheidung durch irgend welche direkten Zugeständnisse der Regierung an das Zentrum bezw. die katholische Kirche erkauft worden sei. Im Vatikan ist man jedenfalls zu der Überzeugung gekommen, daß es zur Zeit klug ist, mit dem Deutschen Reiche und seinem tatkräftigen Kaiser in Frieden zu leben. Deutschland wird ja auch von klerikaler Seite neuerdings als das Land gepriesen, in dem die katholische Kirche die größte Bewegungsfreiheit genießt. Ob's ein Ruhm ist, wollen wir dahingestellt sein lassen, und auch, ob dieser Friede nicht auf staatlicher Seite etwas teuer erkauft ist. Zweifellos ist aber jede plumpe Kulturkämpferei zu verwerfen. Geistige Mächte können nur durch ihresgleichen überwunden werden, und wenn der moderne Staat nicht größere intellektuelle und sittliche Kräfte auf den Plan zu rufen vermag als die Kirche, so fehlt ihm dieser gegenüber das Recht, in den wichtigsten Fragen des geistigen Lebens die Alleinherrschaft zu beanspruchen. Nach diesem Gesichtspunkte allein sind die Streitigkeiten zwischen Staat und Kirche zu entscheiden.

Mit dem, was der Streit um Korum im übrigen zu Tage gefördert hat, können wir durchaus zufrieden sein. In der Debatte im preußischen Abgeordnetenhause haben die Zentrumsabgeordneten ziemlich schlecht abgeschnitten. Die gottlose Mädchenschule in Trier darf das Licht der Öffentlichkeit offenbar nicht scheuen. Die Vorwürfe, die sich in der Presse teilweise als grobe Vergehen darstellten, haben sich bei näherer Beleuchtung als völlig belanglos erwiesen, und die Sittlichkeitsschnüffelei hat einen derben Denkzettel erhalten.

Das Zentrum geht ungern einen Schritt zurück. In der Trierer Debatte ist jedoch manches Wort gefallen, was als ein Rückzug angesehen werden darf. Sämtliche Redner haben mit einer gewissen Absichtlichkeit hervorgehoben, die katholische Kirche erstrebe nicht die Herrschaft über die Schule. Abgeordneter Dittrich will von einem „Kampfe um die Schule“ nichts wissen, sondern nur von einem „Kampfe um den Geist der Schule.“ Herr Roeren, der Abgeordnete für Trier, behauptet sogar: „Noch niemals hat die

katholische Kirche beansprucht, die Schule zu beherrschen . . . Von einer Herrschaft der Kirche über die Schule, von einer Einschränkung der Rechte des Staates ist nicht die Rede.“ Und dasselbe sagt auch Herr Dauzenberg, so schwer es ihm auch geworden sein mag, sich seinen Parteigenossen in diesem Verzicht anzuschliessen: „In diesem hohen Hause und auch sonst draußen hört man häufig den Einwand, die katholische Kirche wolle die Herrschaft über die Schule an sich reißen. Nichts ist falscher als das . . . Es ist nicht wahr.“ Es wird sich ja Gelegenheit finden, die Herren Zentrumsabgeordneten an diese feierliche Ableugnung der ihnen zugeschriebenen Herrschgelüste zu erinnern.

Für heute mag es genügen, einen Notschrei wiederzugeben, den das Organ des Katholischen Lehrervereins in Württemberg veröffentlicht, in Abwehr der „Agitation der Herren Schulinspektoren“. Es heißt darin: „Zum größten Bedauern hat das Bischöfliche Ordinariat Rottenburg in einem Rezeß der Mehrzahl der katholischen Lehrer Württembergs gegenüber eine Stellung eingenommen, die wir als völlig einseitig eben nur bedauern können. Die gleichen Lehrer, denen mit verschwindenden Ausnahmen seither jährlich der Dank des Ordinariats ausgesprochen worden ist für treue Beihilfe in der christlichen Erziehung der Jugend, diese selben Lehrer sind auf einmal derartig anrüchig geworden, daß man es wagt, Zweifel in ihre fernere erziehliche Wirksamkeit zu setzen. Wir haben gegen diese hohe Stelle keine andere Waffe als die des echten Christen: wir wollen durch gleich eifrige Einwirkung auf die christliche Erziehung wie seither glühende Kohlen auf die Häupter unserer Widersacher häufen. Anders verhält es sich den Agitatoren gegenüber, die als unsere vom Staat bestellten Vorgesetzten sich in einer Hetze gegen uns gefallen, welche jedes Vertrauen in ihre Unparteilichkeit und Gerechtigkeit untergraben muß. Das Recht der freien Meinungsäußerung soll niemand verkümmert sein, aber Schulinspektoren als Hetzer gegen einen großen Teil ihrer Untergebenen, als Agitatoren für den katholischen Schulverein sind ein Unding. Diese Herren sollen erst ihr Aufsichtsamt niederlegen, dann steht ihrer Teilnahme an der amüsanten Hatz auf die renitenten Ravensburger nichts mehr im Wege. Es wäre angezeigt, in diesem Sinne sich bittweise an das Kultusministerium zu wenden; für vogelfrei sind die außerhalb des Schulvereins Stehenden denn doch nicht erklärt worden. Je mehr man sich gefallen läßt, desto dreister werden die Angreifer.“

Zu einer optimistischen Auffassung der schulpolitischen Lage ist somit nicht der geringste Anlaß vorhanden. Das Zentrum regiert heute oder hilft regieren, und ist sichtlich bemüht, sich in dieser Rolle zu erhalten. Dafür würde es unter Umständen auch noch einen Korum opfern. Die Draufgänger sind in einer solchen Situation unbequem. Wie der Weizen des Zentrums heute blüht, geht auch aus einer Korrespondenz vom Eichsfelde hervor, in der es heißt: „Die Lehrer der Kreisschulinspektion Worbis besitzen eine Kreislehrerbibliothek. Etwas über 2000 Bände sind vorhanden. Tatkraft und Opferfreudigkeit des Herrn Schulrat Polack in Worbis hat die Bibliothek zumeist geschaffen. Die Lehrer geben jährlich eine Mark Bibliotheksbeitrag. Und in Lehrerhänden liegt die Verwaltung. Die evangelischen Bücher sind schon längst der katholischen Geistlichkeit ein Dorn im Auge. Nun hat der katholische Schulrat Lück in Heiligenstadt eine neue Anordnung getroffen. Alle evangelischen Bücher sollen ausgeschieden werden. Die evangelischen Lehrer sollen

sie haben. Nur ein Evangelischer hat Gnade gefunden. Die Bücher des evangelischen Seminardirektors Heilmann sind nicht verboten. Sonst darf keinem katholischen Lehrer ein evangelisches Buch vor Augen und in die Hand kommen."

So wird das Lebenswerk eines Mannes vernichtet, während er noch die Hand darüber hat. Polack war kein Kulturkämpfer, aber ein Kulturträger und Kulturarbeiter. Ob man seine jahrzehntelange Arbeit durch derartige kleinliche Maßnahmen wird verwischen können?

Welche unheilvolle Rolle die Auflösung des Schulwesens in konfessionelle Teilgebilde spielt, weist die preußische Schulstatistik auf jeder Seite nach. In einem „Konfessionelle Zwergschulen" überschriebenen Artikel der „Volksztg." steht eine Zusammenstellung, die auch denjenigen, die aus irgend welchen andern Gründen der Simultanschule abhold sind, zu denken geben sollte. Es heißt dort: In den Städten des Kreises Koschmin sind 155 evangelische, 1302 katholische und 46 jüdische Volksschüler. Sämtliche Schulen sind konfessionell. Die evangelischen Kinder besuchen 2 einklassige und 1 zweiklassige Schule, die jüdischen 2 einklassige, während der katholische Nachwuchs der Städte in 2 fünfstufige Schulen mit 648 Kindern und eine sechsstufige mit 654 Schülern eingeschult ist. Die Städte des Kreises Jarotschin haben 411 evangelische, 1246 katholische und 58 jüdische Volksschüler. Die jüdischen Schüler sitzen in 4 einklassigen Schulen; von den 4 evangelischen Schulen sind 3 einklassig und nur die eine ist fünfklassig mit 4 Lehrkräften. Von den katholischen Stadtschülern des Kreises besuchen 178 eine dreistufige, 193 eine vierstufige und 875, also $^2/_3$ der gesamten katholischen Schüler, eine sechsstufige Volksschule. Also auch hier ist die evangelische und jüdische Bevölkerung der katholischen gegenüber entschieden benachteiligt. Posen West-Stadt hat eingeschult 51 evangelische und 443 katholische Kinder. Während die katholischen Kinder in einer sechsstufigen Schule sitzen, müssen sich die Protestanten mit einer einklassigen begnügen. In den Städten des Kreises Wreschen sind nach der Statistik 194 evangelische, 1145 katholische und 60 jüdische Volksschüler. Von den evangelischen sitzen 48 in einer einklassigen Schule, 146 besuchen eine dreiklassige. Von den 60 jüdischen Schülern besuchen 25 eine einklassige und 35 eine zweiklassige Volksschule. Ganz anders sind die Katholiken eingeschult, nämlich 651 in eine sechsstufige und 494 in eine siebenstufige Schule.

Wie in der Ostmark das deutsche Element, das zumeist evangelisch ist, unter den konfessionellen Zwergschulen zu leiden hat, so leidet in andern Teilen des Vaterlandes die Schulbildung der Katholiken; die amtliche Statistik gibt uns dafür hunderte von Beispielen an die Hand. Die Stadt Stargard i. P. hat 136 katholische und 3459 evangelische Schüler. Während die evangelischen Schüler zwei siebenstufige Volksschulen besuchen, ist die katholische Schule nur dreiklassig mit zwei Lehrkräften. Die 66 katholischen Volksschüler von Ückermünde besuchen eine einklassige Schule, die evangelischen dagegen eine siebenstufige Anstalt. Ebenso oder ähnlich ist die Schädigung der geistigen Interessen unserer katholischen Bevölkerung in Stolp, Kolberg, Prenzlau, Angermünde, Ruppin, Salzwedel, Stendal, Flensburg, Nienburg, Einbeck, Northeim u. s. w. Auch hier ist die Reihe noch lange nicht zu Ende.

Die Debatten über den preußischen Kultusetat sind durch den Trierer Fall in der wohltätigsten Weise beeinflußt worden. Die Zentrumsredner haben sich, natürlich mit Ausnahme des unverbesserlichen Herrn Dauzenberg, eine auffällige Zurückhaltung auferlegt, so daß Kultusminister Dr. Studt in der Etatsberatung sein Pulver fast ganz für die Polen sparen konnte. Herr Dauzenberg wird vom Kultusminister mit Recht nicht ganz ernst genommen, weil er Jahr für Jahr dieselben Beschwerden und Forderungen vorbringt, und doch ist Dauzenberg derjenige Abgeordnete, der die klerikalen Schulforderungen am offensten und rückhaltlosesten ausspricht, während andere, die dasselbe wollen, mit ihren weitergehenden Ansprüchen zurückhalten, um ihre nächsten Ziele nicht zu gefährden. Herr Dauzenberg führte z. B. aus: „Ich bleibe dabei, daß es angemessener wäre, künftig wieder als Schulräte (bei den Regierungen) Geistliche der verschiedenen Konfessionen anzustellen, und daß man dem von dem Herrn Minister vor einigen Jahren gegebenen Versprechen mehr nachkommt, daß man die Kreisschulinspektorenstellen wieder mehr im Nebenamt besetzt mit Geistlichen, sei es katholischer oder evangelischer Konfession, aber auch mit Geistlichen im Hauptamt, wenn sie die Befähigung dazu haben. Im ersteren Falle müßten die Bezirke verkleinert werden, dann ginge es ganz gut; und im andern Falle nimmt man richtig ausgebildete Schulmänner, die den geistlichen Charakter haben, dann geht es genau so gut, wie es jetzt geht mit weltlichen Kreisschulinspektoren. Die Verbindung mit der Kirche wird in dem Falle, daß man Geistliche heranzieht, viel besser gewahrt. Bei der Volksschule ist natürlich der Geistliche der betreffenden Konfession der geborene Schulinspektor, wie ich das schon früher ausgeführt habe.“ Man sollte meinen, das wäre immerhin doch etwas, was die Behauptung, die katholische Kirche strebe die Herrschaft über die Schule an, rechtfertigen könnte.

Wer die diesjährigen konservativen Reden im Abgeordnetenhause sich vergegenwärtigt, könnte zu der Meinung kommen, daß sich Rechts und Links auf halbem Wege entgegengekommen seien. Selbst bei so heiklen Themen wie der Trakehner Prozeßdebatte fiel kein Wort, das an die von früherher bekannten Äußerungen rechtskonservativer Abgeordneten erinnerte. Aber man könnte recht unsanft aufgerüttelt werden, wenn man sich dadurch in zu große Vertrauensseligkeit einlullen ließe. Zur Paarungszeit singen auch die ruppigsten Vogelmännchen süße Lieder, und wenn der Landbote auf die Freite geht, will sagen, vor der Neuwahl steht, dann ist er jedermanns Freund. Wie man in konservativen Kreisen über die Volksschule denkt, erfährt man aus der Kreuzzeitung allemal am besten. Eine ergötzliche Probe von der Schulpolitik ihrer Freunde und Gönner war in der Nr. 129 — am 18. März erschienen — in einer Zuschrift an die Zeitung zu lesen, die folgenden Wortlaut hatte: „Es ist in keiner mir bekannten Zeitung darüber ein Wort gesprochen worden, daß in der Ausbildung der Seminaristen für die Volksschule eine höchst wichtige und gewiß auch folgenreiche Veränderung sich vollzogen hat. Seit etwa zwei Jahren ist das Pensum für das Seminar stillschweigend um eine Stufe erhöht worden. Früher begann das Seminar mit dem Pensum der ersten Abteilung der Präparandenanstalt; es wurde wieder aufgenommen, befestigt und vertieft. Jetzt bildet das Anfangspensum des Seminars eine besondere, höhere Stufe. Das alles ist

stillschweigend geschehen; keiner der Herren, die über das Schulwesen im Landtag zu sprechen pflegen, hat ein Wort darüber verlauten lassen. Das mag im Interesse der Lehrer so gewollt und beschlossen sein, aber hat die Volksschule selber davon einen Gewinn? Sind die bisherigen Leistungen unserer Lehrer für ihre Schulen unzureichend gewesen? Wird nicht ihre Ausbildung schwieriger und auch kostspieliger? Wer wird bei so viel intellektueller Beschäftigung und Förderung noch Lehrer auf dem Lande und in der Kleinstadt werden wollen?“ Der Verfasser des Artikels hat die Bestimmungen vom 1. Juli 1901 etwas spät gelesen und in den auf ihre Veröffentlichung folgenden zwölf Monaten anscheinend keine Zeitung und keinen Parlamentsbericht gesehen. Aber die „Kreuzztg.“ bringt diese „Stimme aus dem Volke“ trotzdem. Sie wird wohl ihre Gründe dazu haben.

Die Interpellation der Konservativen betr. den Erlaß eines Schulunterhaltungsgesetzes kann nur als ein ziemlich plumpes Wahlmanöver betrachtet werden. Die Konservativen, mit Einschluß der Freikonservativen, haben die Mängel der jetzigen gesetzlichen Grundlagen der Schulunterhaltung lange Zeit hindurch den Eingaben des freisinnigen Bauernvereins „Nordost“ gegenüber verteidigt. Jene Eingaben haben aber in der ländlichen Bevölkerung die aufgedeckten Mißstände allgemeiner zum Bewußtsein gebracht und eine schwer zu unterdrückende Mißstimmung hervorgerufen, weswegen die hellhörigen Mitglieder der konservativen Fraktion schon vor Jahren es für richtig hielten, die Berechtigung der Beschwerden anzuerkennen und die Wünsche auf Neuregelung der Schulunterhaltung zu unterstützen. Ein zeitgemäßes Schulunterhaltungsgesetz, das der Verfassung in vollem Umfange entspräche, würde freilich für den Landadel eine recht unbequeme Sache sein. Die Junker würden dadurch nicht nur ihre privilegierte Stellung in der Gemeinde auf dem Schulgebiete einbüßen, sondern auch erhebliche Mehrleistungen auf sich nehmen müssen. Die Maßnahmen der Unterrichtsverwaltung seit dem Ende der achtziger Jahre haben aber dafür gesorgt, daß wenigstens in materieller Beziehung alles beim alten bleiben würde. Wo der Großgrundbesitz als solcher in Betracht kommt, wird die Schule heute bereits fast ganz vom Staate unterhalten, und ein neues Schulunterhaltungsgesetz würde an diesem Faktum sicher nichts ändern. Das Schulpatronat als rechtliche Funktion ist aber schließlich auch mehr Schein als Wirklichkeit, und so entschließt man sich wohl oder übel, auch dieses alte Erbstück aufzugeben. Die Lehrerschaft hat wenig Grund, sich für oder gegen das Gesetz zu engagieren. Die Entlastung der heutigen Träger der Schulaufwendungen wird zweifellos bedeutender sein, als die neu eintretende Belastung, und somit werden wiederum viele Millionen auf den staatlichen Volksschuletat kommen, die nichts weiter sind als eine Umschreibung von einem andern Titel. Wichtiger als diese Manipulation sind jedenfalls alle direkten Verbesserungen des Besoldungsgesetzes.

Leider hat der Kultusminister die Hoffnungen der preußischen Lehrerschaft auf eine baldige Änderung dieses Gesetzes völlig vernichtet, und der Finanzminister hat zu dieser Erklärung eine Verstärkung hinzugefügt, die in mehr als einer Beziehung an die bekannten Miquelschen Erklärungen erinnert. Das unerfreulichste in diesen Erklärungen ist die Tatsache, daß die Staatsverwaltung die jetzige materielle Stellung der Volksschullehrer im Verhältnis zu der der übrigen Beamten als eine wohlgeordnete betrachtet

und eine allgemeine Verbesserung der Lehrerbesoldung nur im Zusammenhang mit einer Neuregelung sämtlicher Beamtengehälter für ausführbar hält. In dieser Beziehung wird die preußische Volksschullehrerschaft jedenfalls noch schwere Kämpfe auszufechten haben. Die Erfolge, die die Oberlehrer in den letzten Jahren errungen haben, zeigen indessen, daß eine energische Vertretung berechtigter Wünsche oft überraschend schnell zum Ziel führt. Hat der Oberlehrer erreicht, daß man ihn im großen und ganzen mit dem Richter auf eine Stufe stellt, so sollte es für den Volksschullehrer auch wohl möglich sein, die Besoldung der besser gestellten subalternen Beamten und der staatlichen Volksschullehrer zu erreichen.

Eine dankenswerte Beleuchtung der tatsächlichen Besoldungsverhältnisse der preußischen Lehrerschaft bringt die „Statist. Korr." auszugsweise aus dem noch nicht veröffentlichten Heft 176 II der „Preuß. Statistik". Das interessanteste an dieser Statistik ist jedenfalls die Tatsache, daß die Unterschiede in der Besoldung der Lehrer und Lehrerinnen wesentlich geringer sind, als es nach den bisherigen Ziffern der Unterrichtsstatistik erscheinen mußte. Diese Ziffern erschienen für die Lehrer viel zu günstig, weil ein erheblicher Teil von ihnen in höherem Alter steht, während bei den Lehrerinnen die jüngsten Jahrgänge vorwiegen. Werden die Einkommensdurchschnitte unter Berücksichtigung der für Gewährung der Alterszulagen im Lehrerbesoldungsgesetze vorgesehenen Zeitabschnitte zusammengezogen, so bezieht an gesetzlichem Jahresdiensteinkommen im Staatsdurchschnitte beispielsweise a) nach 4 bis einschließlich 7 Dienstjahren, b) nach 16 bis einschließlich 19 Dienstjahren, c) nach 31 Dienstjahren

ein	in den Städten			auf dem Lande		
	a)	b)	c)	a)	b)	c)
1. Rektor u. s. w. ohne K.-Amt .	2298	3038	3963	1697	2293	3038
2. „ „ mit „ .	2023	2599	3319	1824	2340	2985
3. sonst. Inh. e. ver. K.- u. Sch.	1644	2216	2931	1407	1883	2478
4. sonstiger Lehrer	1610	2342	3257	**1230**	**1734**	**2364**
5. Lehrerin	1330	1806	2401	**1196**	**1684**	**2294**
6. fest angestellt. techn. Lehrer	2045	2737	3602	—	—	—
7. „ „ „ Lehrerin	1068	1432	1887	1043	1423	1898

Bei Zusammenfassung des derzeitigen Grundgehaltes, der gesetzlichen Alterszulagen sowie des Wertes der freien Dienstwohnung bezw. der Mietsentschädigung empfängt a) für 10 Dienstjahre, b) für 20 Dienstjahre, c) für 30 Dienstjahre:

ein	in den Städten			auf dem Lande		
	a)	b)	c)	a)	b)	c)
1. Rektor u. s. w. ohne K.-Amt	21697	50597	85602	16059	37797	64452
2. „ „ mit „	19044	43882	73472	17168	39536	66161
3. sonst. Inh. e. ver. K.- u. Sch.	15554	36570	62305	13301	31179	52984
4. sonstiger Lehrer	15361	37317	62312	**11694**	**28026**	**48516**
5. Lehrerin	12593	29701	50736	**11369**	**27233**	**47123**
6. fest angest. techn. Lehrer .	19333	45319	77014	—	—	—
7. „ „ „ Lehrerin	10099	23691	40286	9881	23351	39956

Auf dem Lande betragen die Unterschiede in der Besoldung der Lehrer und Lehrerinnen vom 4. bis 7. Dienstjahre also 34 M., vom 16. bis 19. Dienstjahre 50 M., nach 31 Dienstjahren 70 M. Der männliche Pädagoge bezieht in 10 Jahren 325, in 20 Jahren 793 und in 30 Jahren 1393 M. mehr als sein weiblicher Kollege. Das genügt zur Kennzeichnung der Landlehrerfrage! Nun kommt dieses Ergebnis freilich zum Teil dadurch zu stande, daß die Lehrerinnen vorwiegend im Westen, die Lehrer vorwiegend im Osten amtieren, aber das heißt auch zugleich, daß zur geringeren Bezahlung, der der Sage nach freilich billigere Lebensverhältnisse gegenüberstehen, noch andere ungünstige Verhältnisse hinzukommen. Man kann der Regierung nur dankbar sein, daß sie in dieses Dunkel einmal hineingeleuchtet hat.

Gegenüber den mitgeteilten Ziffern fällt es schwer, die Bemühungen einiger Landräte, die Lehrer als Fleischbeschauer zu gewinnen, einer abfälligen Kritik zu unterziehen. Wo die brutale Not des Lebens spricht, fallen andere Rücksichten wenig ins Gewicht, und selbst der Zentrumsabgeordnete Schmitz, dem der Landlehrer nur dann als leuchtendes Muster in der Gemeinde erscheint, wenn er mit der Baumschere in der Hand, nicht aber mit der Jagdflinte auf dem Rücken seine unterrichtsfreie Zeit ausnutzt, erscheint in milderem Lichte. Ob der Herr Kultusminister angesichts dieser Zahlen sich nicht doch genötigt sehen sollte, mit dem Herrn Finanzminister zu konferieren, damit in der Lehrerbesoldungsfrage etwas mehr geschehen kann, als bisher in Aussicht gestellt ist?

Auch die Ziffern für die städtischen Lehrer und Lehrerinnen drängen die Frage auf die Lippen: Wovon ernährt der Lehrer seine Familie, wenn das, was die Lehrerin für sich als Einzelperson erhält, das zum standesgemäßen Leben unbedingt Notwendige darstellt? Und daß die Lehrerinnen über das Bedürfnis hinaus besoldet würden, hat noch niemand behauptet; sie selbst sind sogar der Meinung, daß sie zurückgesetzt seien, und haben in Halle einen ebenso langen Wunschzettel aufgestellt, als der preußische Lehrerverein in Magdeburg.

Um nicht wieder gar zu sehr preußisch abzuschließen, ist vielleicht eine kleine Wanderung nach Mecklenburg-Strelitz am Platze. Aus dem stillen Ländchen, das sich der gesegneten Uckermark so zärtlich an den Busen legt, dringt selten etwas in die Öffentlichkeit. Nur hin und wieder bringt die Mecklenburgische Schulzeitung auch einen Stoßseufzer aus dem kleineren Großherzogtum. Eine der interessantesten Tatsachen aus den Schulverhältnissen dieses Ländchens ist jedenfalls die, daß jeder junge Mann, dem sich die Pforten des Landesseminars in Mirow erschließen sollen, sich für zehn Jahre dem heimischen Schuldienst verschreiben muß. Die Ablösung dieser reversalischen Verpflichtung ist nur gegen Zahlung von — 1500 M. möglich. Aber auch das ist nicht so einfach. Die genannte Zeitung berichtet: „Einige junge Lehrer, die in diesen mißlichen Verhältnissen nicht mehr länger leben konnten, sind, nachdem sie mit der kompetenten Behörde längere Zeit resultatlos in Unterhandlung gestanden hatten, ohne Entlassung bezw. ohne die betreffenden Papiere und Zeugnisse aus dem Dienst geschieden. Dieser Schritt ist zwar nicht gut zu heißen, aber ‚Not bricht Eisen'. Und daß ein solcher Schritt wohl überlegt sein will und ganz energische Charaktere erfordert, geht schon daraus hervor, daß dem ausgebildeten Mirower Seminaristen das

Seminarabgangszeugnis nicht ausgehändigt wird, und sie daher kein einziges amtliches Schriftstück besitzen, welches ihre Ausbildung als Lehrer bestätigen, oder durch das sie sich als ‚wirkliche Lehrer‘ ausweisen können.“ Vielleicht helfen einige Zusatzparagraphen zur — Gewerbeordnung. Jeder Lehrling kann verlangen, daß ihm seine Ausbildung bescheinigt wird, jeder Arbeiter kann ein Zeugnis über Führung und Leistungen beanspruchen, auch wenn er nur eine Woche gearbeitet hat — ein Lehrer in Mecklenburg-Strelitz erhält über seine dreijährige Seminarausbildung nichts.

Und nun noch zum Schluß ein kurzer Besuch in Österreich. Zwei kleine Zeitungsnotizen liegen vor mir, ein Resumé über die letzte Volkszählung im Jahre 1900 und einige Ziffern über die geistlichen Personen in Tirol. Nach den Ergebnissen der Volkszählung vom 31. Dezember 1900 gab es in Österreich bei einer Gesamtbevölkerung von 26 150 708 Köpfen 16 211 272 oder 62,0 v. H. des Lesens und Schreibens Kundige, 753 074 oder 2,9 v. H. nur des Lesens Kundige und 9 186 362 oder 35,1 v. H. Analphabeten. Am ungünstigsten liegen die Verhältnisse in Dalmatien, wo 76,6 v. H. der Bevölkerung weder lesen noch schreiben konnten; in der Bukowina waren es 70,4, in Galizien 63,8 und in dem aus Triest und Gebiet, Görz und Gradisca sowie Istrien bestehenden Küstenlande immer noch 44,9 v. H. Unter dem Staatsdurchschnitt stehen hinsichtlich der Analphabeten Krain (33,9 v. H.), Kärnten (31,4 v. H.), Steiermark (25,0 v. H.), Schlesien (22,0 v. H.), Mähren (19,2 v. H.), Salzburg (18,2 v. H.), Böhmen (17,7 v. H.), Oberösterreich (17,4 v. H.), Tirol und Vorarlberg (16,7 v. H.) und Niederösterreich (16,4 v. H.). Der Bildungsfortschritt scheint also keineswegs ein allzu beschleunigter zu sein. Und daneben ein anderes Bild. Die Zahl der im Tiroler Teil des Bistums Brixen lebenden geistlichen Personen beträgt nicht weniger als **3652** gegen **872** im Jahre 1853, im tirolischen Anteile des Erzbistums Salzburg jetzt **250** gegen **140** im Jahre 1853, in Vorarlberg jetzt **1200** gegen **345** im Jahre 1853. Die Zahl aller geistlichen Personen (Männer und Frauen) ist also in fünfzig Jahren in Deutschtirol und Vorarlberg von **1357** auf **5102** gestiegen, also eine Zunahme von über 270 Prozent! Hier wäre „Parität“ — zwischen Volksbildung und Kirche — gewiß am Platze.

Ansichten und Mitteilungen.

„Volksschule und industrielle Entwicklung.“

Der Vortrag, den Pfarrer a. D. Friedrich Naumann unter obigem Titel anläßlich der Pestalozzifeier im Leipziger Lehrerverein gehalten hat, und auf den im Februarheft dieser Zeitschrift bereits hingewiesen wurde*), verdient es, daß wir uns noch etwas eingehender mit ihm beschäftigen. Die industrielle Entwicklung, die Umwandlung eines Volkes, das von Haus aus ein Agrarvolk war, in ein Industrievolk, ist dem Redner „das Thema der neuen Zeit in Deutschland“. Dieses Problem der gegenwärtigen Epoche, das „Eingewöhnen in das Zeitalter der Maschine“, steht aber im engsten Zusammen-

*) Erschienen im Buchverlag der „Hilfe“, Berlin-Schöneberg. Preis 15 Pf.

hange mit der Schule. Es ist eine neue Art Kultur im Begriffe zu entstehen, und ihr folgt nicht nur die spezielle Erwerbsschule, das Polytechnikum u. s. w., sondern auch die „Schule der Unterschicht“, die Volksschule. Diese kann schon jetzt beinahe die Schule des Industrialismus heißen, denn mehr als die Hälfte der deutschen Bevölkerung lebt vom Lohne. Die Schüler der Volksschule sind also zum größeren Teile künftige Industriearbeiter. Eine Verwandtschaft zwischen Volksschule und Industrie ist auch insofern nicht zu verkennen, als auch in jener der Großbetrieb heimisch ist, die Massenbearbeitung systematisch gesetzmäßig ausgeführt wird. Aber das ist nicht die Hauptsache. Wichtiger ist der Umstand, daß der Industrialismus ohne Volksschule überhaupt nicht existieren kann. Deshalb nicht, weil — anders als im Bauern-, Handwerker-, Kleinhandelsstande — der Vater Tag für Tag in die Fabrik gehen muß, sich also um die Erziehung seiner Kinder wenig kümmern kann. Diesem „vaterlosen Zustand“ der jungen Industriebevölkerung suchte die Industrie anfänglich dadurch direkt abzuhelfen, daß sie die Kinder an der Fabrikarbeit des Vaters teilnehmen ließ. Aber im Grunde kam es ihr dabei doch nicht auf die Erziehung als vielmehr auf die Ausbeutung der kindlichen Kräfte an, und gegenüber dieser Verindustrialisierung der Kinder wurde die Schule Rechtsvertreterin. Es entstand der „Kampf um die Kinderarbeit“. Die Schule trat darin als Garant des Rechts der Jugend auf und stand so scheinbar in prinzipiellem Gegensatz zum Industrialismus. Aber dies darf uns nicht den Blick dafür trüben, daß Schule und Industrie aufeinander angewiesen sind. Letztere kann erstere nicht entbehren. Eine unerzogene Jugend würde binnen kurzem das zerstören, was sie geschaffen hat. Gerade von ihrem eignen Standpunkte aus muß die Industrie für die Volksschule eintreten. Dazu kommt, daß auch die Begleiterscheinungen des Industrialismus, Geldwirtschaft und moderner Verkehr, eine höhere Volksbildung voraussetzen. Auch von dem höheren Standpunkte der allgemeinen Kulturentwicklung aus scheint gerade im industriellen Zeitalter eine höhere Bildung auch dem Arbeiter notwendig, damit er der in ihm immer drohenden Bedrückung der Individualität entgehe. „Wir mögen uns darum Industrialismus denken, so weit wir wollen, er wird entweder ein System der Sklaverei sein oder seine Ergänzung in der Massenbildung haben müssen. Nur mit letzterer zusammen bleibt er eine menschlich-erträgliche Kulturform.“

Der Industrialismus braucht die Schule, aber er hat sie — wenigstens in Deutschland — nicht geschaffen. Sie war vor ihm da, sie ist ein Kind des Idealismus. Hierin unterscheidet sich die deutsche Schulgeschichte wesentlich von der belgischen und englischen. In England hat der Industrialismus die Volksschule hervorgerufen, und in Belgien muß er noch heute um sie kämpfen.

Wie erklärt es sich aber, daß eine Industrie wohl ohne Schule anfangen, aber nicht ohne sie fortbestehen kann? Antwort: die industrielle Entwicklung hat verschiedene Phasen durchzumachen, die auch in verschiedenem Verhältnis zur Schule stehen. Auf der ersten Stufe ist die Industrie ärmlich, billig und schlecht; da braucht sie nur Hände, billige Arbeitshände. Aber je weiter sich die Maschine entwickelt, um so besser vorbereitet müssen auch die Menschen sein, die sie zu bedienen haben. Die kompliziertere Maschine braucht Menschen mit komplizierteren Gehirnwindungen. Zwar handelt es sich im Fabrikbetrieb beim einzelnen Arbeiter immer nur um eine bestimmte Augen- oder Hand-

leistung. Aber eine Verfeinerung, Differenzierung auch dieser ist nicht möglich, ohne daß die Gesamtbildung des Menschen auf eine höhere Stufe gehoben worden ist. „Eine Industrie, die in sich nicht sterben, die konkurrenzfähig bleiben will, kann darum gar nicht anders als den gesamten Menschen mit in die Höhe zu erziehen." Doch kommt es immer auf die Art der Industrie an. Die schwere Industrie (Rohstoffgewinnung und Halbfabrikation), die weniger entwickelte Gehirne braucht, hat immer ein beschränkteres Interesse an der Schule als die leichte Industrie (die Fertigfabrikation); und so ist der Ausfall des Kampfes der Industrierichtungen, in welchem wir noch mitten inne stehen, auch für das Schicksal der Schule nicht ohne Bedeutung. Daß die leichte Industrie siegen werde, das ist vielleicht auch deshalb nicht ganz aussichtslos weil dieser Sieg im Klasseninteresse der Arbeiter liegt. Denn wenn auch der Arbeiter in der schweren Industrie unter Umständen besser gelohnt wird als in der leichten, so gibt ihm doch diese eine persönlich höhere Stellung. Daher auch das Interesse der Arbeiter an der Volksschule, dem umgekehrt ein Interesse der Volksschule an der Arbeiterschaft entsprechen sollte. „Die Volksschule kann nur hoffen, in die Höhe zu kommen, wenn sie sich zusammendenkt mit Leuten, denen das Lernenwollen ein Ideal ist, von dem sie noch etwas erwarten." Freilich befindet sie sich dabei in einer Klemme: während es von unten her (von der Arbeiterschaft aus) heißt: Die Schule soll die aktiven Eigenschaften der Selbständigkeit, des Wahrheitsmutes, der Tapferkeit u. s. w. entwickeln, sie soll Persönlichkeiten bilden, sie soll individualisieren, heißt es von oben her (von der Industrieleitung aus): Bildet uns Menschen mit den passiven Eigenschaften des Gehorsams, der Demut, der Disziplinierbarkeit! Dieser Kampf der Richtungen ist in der Schule selber fühlbar, besonders in den Gesinnungsfächern. Aber wenn einerseits die Schule, da sie selber Großbetriebsform geworden ist, dazu neigt, die Massen nach dem System der Passivität zu erziehen, so hat sie doch gerade von ihrer Vergangenheit her „ein gewisses geistiges Erbkapital von Personaltugend im Hintergrunde", so daß es ihr nicht schwer werden kann, den Geist der Individualisierung als Gegengewicht lebendig zu erhalten. Und nur wenn sie dieses vermag, wenn es ihr gelingt, den Industrialismus in sich zu überwinden, wird sie dem äußeren Industrialismus die aktiven Menschen zuführen, die er braucht. — —

Mir erscheinen in diesen Ausführungen besonders zwei Gesichtspunkte beachtenswert: der Nachweis der engen Verbindung, in welcher Schule und Industrie miteinander stehen, und die Annahme, daß die Maschine nicht auch den Menschen notwendig zur Maschine herabzusetzen brauche, daß ihr vielmehr im Gegenteil mit Persönlichkeiten besser gedient sei. Beides liegt dem Denken weiter Kreise der Lehrerschaft zur Zeit noch ziemlich fern. Die Schule hat sich gewöhnt, die Industrie nicht gerade mit günstigen Blicken zu betrachten; denn erfahrungsgemäß hat die Schule gerade inmitten einer industriellen Bevölkerung mit besonderen Schwierigkeiten zu kämpfen. Die beständige Abwesenheit des Vaters vom Hause, die schlechten Lohnverhältnisse und was damit zusammenhängt: mangelhafte Ernährung, Wohnungsnot, Unsauberkeit und Unsittlichkeit, schlechte gesundheitliche Verhältnisse, die Teilnahme von Mutter und Kindern an der Erwerbsarbeit, der niedrige Bildungsstand der meisten Arbeiterfamilien, ihre große Zugänglichkeit für revolutionäre, dem stetigen und in gewissem Sinne immer konservativen Wirken der Schule widerstrebende

Tendenzen, dies alles erschwert zweifelsohne die erziehliche Schultätigkeit in beträchtlichem Maße und — schien uns vom Industrialismus unzertrennlich zu sein. Hier gibt nun Naumann unserem Blick eine andere Einstellung. Er zeigt uns den Arbeiter in seinem Bildungsstreben; er zeigt uns das Interesse, das die Industrie selber an einem guten Schulunterricht haben muß; er zeigt uns die engen Beziehungen, die zwischen dem Schicksal der Schule und dem industriellen Kampfe der Gegenwart naturnotwendig obwalten. Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß, wenn wir uns in die Naumannschen Gedanken recht vertiefen, unser Interesse und unsere Teilnahme an Industrie und Arbeiterschaft wachsen muß, daß wir eine Schranke fallen fühlen, die bisher zwischen uns und ihnen vorhanden war. Und diese soziale Annäherung zweier aufeinander angewiesenen Mächte wäre gewiß nicht die geringste Wirkung des Vortrages. Freilich werden nicht alle Hörer und Leser des Naumannschen Vortrages von seinen im ganzen aphoristischen Ausführungen vollkommen überzeugt worden sein. Mancher wird der Ansicht sein, Industrie und Arbeiterschaft seien sehr ins Ideale gezeichnet. Das lebhafte Bildungsstreben, das er rühmt, sei doch nur bei einem geringen, sich über die Masse erhebenden Prozentsatz der letzteren vorhanden, und auch da äußere es sich oft in einer der Tendenz der Schule wenig angemessenen (agitatorischen, antireligiösen und antipatriotischen) Weise. Und was die Industrie betreffe, so sei doch bei einer großen Zahl der Arbeitgeber die Auffassung, daß der gebildetste Arbeiter der beste sei, noch keineswegs die maßgebende. Ja, es sei schwer zu begreifen, daß, wie Naumann meint, die Bedienung der Maschine „Persönlichkeiten“ erfordere. Für die leitenden Stellen treffe dies ja zu; für den gewöhnlichen Arbeiter aber, der Tag für Tag dieselben Handgriffe gewissermaßen mechanisch auszuführen hat, sei diese Forderung doch offenbar nicht eine solche, die durch seine Arbeit bedingt werde. Dabei brauchen diese Kritiker durchaus nicht etwa prinzipielle Gegner einer Steigerung der Volks- und Arbeiterbildung zu sein; sie können vielleicht nur meinen, das Recht auf Bildung und die Pflicht, sie zu gewähren, lasse sich von einem andern Standpunkte aus besser herleiten, als gerade von dem des Industrialismus. Überhaupt ist es wohl ein Hauptmangel des Naumannschen Vortrages, daß er die Volksschule zu einseitig, nur in ihrer Beziehung zum Industrialismus, betrachtet. Freilich, eben in dieser Einseitigkeit liegt auch seine Bedeutung, und schon der Versuch, das Gedeihen des Großgewerbes als in kausalem Zusammenhange mit dem Gedeihen der Schule stehend nachzuweisen, verdient Beachtung — umsomehr, als der Vortragende die industriellen Kreise und Verhältnisse besser kennen dürfte als die meisten von uns, und ein Überfluß an Idealismus noch niemals vom Übel gewesen ist.

Gotha. E. Linde.

Notizen.

Neue Rechtschreibung. Der Westfälische Provinziallehrerverein wendet sich in einem Aufrufe an die Schulbehörden, Lehrer, Schriftsteller, Verlagsbuchhändler, Buchdruckereibesitzer und alle, die unsere deutsche Sprache lieben, sie ersuchend, nach Kräften dahin wirken zu wollen, daß anstelle der vielen als gleichwertig hingestellten Schreibungen des neuen Regelbuchs für Volk und Schule eine Einheitsschreibung festgesetzt werde, daß

man sich insbesondere in folgenden Punkten einige: „1. Wir wünschen für jedes Wort nur eine Schreibart (also: besonders in die Hand der Schüler kein Wörterverzeichnis mit Doppelschreibungen!). 2. Die Schreibart sei möglichst lauttreu (daher: Akkord, Akzent, nicht: Accord, Accent u. s. w.). 3. Die Schreibart sei folgerichtig und einfach (daher: „mittels“ wie „seitens“, „heute Abend“ wie „diesen Abend“ u.s.w., so dass u. a. die einfache Regel entsteht: Alle Tages- und Nachtzeiten sind mit großem Anfangsbuchstaben zu schreiben). 4. Die volkstümliche Form ist der gelehrten vorzuziehen (daher: die Tiber, die Rhone, Seen [nicht Seeen], Kolonien [nicht Kolonieen], Büreaus [nicht Büreaux], usw. [nicht u. s. w. oder etc.]). 5. Solange keine Einheitsschreibung allgemein angenommen ist, wird mindestens sowohl für Volks- als auch höhere Schulen derselben Stadt und desselben Bezirks eine einheitliche Schreibung festzusetzen sein, damit der Schüler nicht in die Lage kommt, seine Schreibweise umlernen zu müssen je nach den abweichenden Ansichten der Lehrer.“

Eine Statistik des Schulturnens in Deutschland beabsichtigt der Deutsche Turnlehrerverein zu schaffen. Die „Statistik“ soll — heißt es in dem Aufrufe — „nicht nur Seiten, angefüllt mit mehr oder weniger toten Zahlen, enthalten, sondern in erster Linie soll sich eine Schilderung unsers heutigen Schulturnens ergeben, verfaßt von Männern, die einen Blick besitzen für das, was sich bewährt hat und was Erfolg für die Zukunft verheißt, die offenen Auges Mißstände wie Vorzüge unsers Schulturnbetriebes beobachtet und erkannt haben. Als Beweise und gewissermaßen als Illustrationen werden die zahlreichen Tabellen dienen, die den Schilderungen eingefügt werden sollen. So wird die neue Statistik nicht nur ein Nachweis über den gegenwärtigen Stand der Leibesübungen an unsern Schulen, sondern auch eine Fundgrube für den weitern Ausbau und die Methodik unsers Turnunterrichts. Bei diesen Erhebungen und Schilderungen sollen alle Arten von Schulen in gleicher Weise zur Betrachtung herangezogen werden. Von den Hochschulen und den höhern Lehranstalten an bis zu den Volksschulen soll jede Anstalt vertreten sein. Auch über das Turnen der Blinden und Taubstummen u. a., die Pflege der Leibesübungen in den Waisen- und Rettungshäusern, in den Militärerziehungsanstalten, in den Fach- und Fortbildungsschulen, in den Lehrerbildungsanstalten und über das Turnen auf dem Lande will die neue Statistik eingehende und zuverlässige Auskunft geben.“ Der geschäftsführende Ausschuß des Deutschen Turnlehrervereins hat für beinahe alle Provinzen und Bundesstaaten geeignete Mitarbeiter gewonnen. In Anbetracht der Schwierigkeit aber, auch über den Betrieb des Turnens in den Landschulen zuverlässige Nachrichten zu erhalten, wendet er sich auch an die gesamte deutsche Lehrerschaft und richtet an alle Lehrer, die in Landschulen den Turnunterricht erteilen oder über die turnerischen Verhältnisse ihres engern Bezirks Auskunft zu geben vermögen, die Bitte, die in ihrem Kreise (Provinz oder Bundesstaat) wohnenden Mitarbeiter an der Schulturnstatistik durch eingehende Schilderungen zu unterstützen.

Die **Deutsche Dichter-Gedächtnisstiftung** will in diesem Jahre ihre Tätigkeit beginnen. Es sollen 500 Volksbibliotheken in Deutschland, Österreich und der Schweiz mit je 7 Werken unterstützt werden; 5 Werke sollen von den betr. Verlagsbuchhandlungen in einer Auflage von je 500 Exemplaren

angekauft werden, darunter Marie von Ebner-Eschenbachs „Gemeindekind“, Fontanes „Grete Minde“, eine Auswahl der „Deutschen Sagen“ der Brüder Grimm und Roseggers frische Erzählungen „Als ich noch der Waldbauernbub' war“. Wie man sieht, handelt es sich darum, die Meisterwerke unserer Literatur in möglichst weite Kreise zu tragen; man hofft auch damit der schlechten Literatur am sichersten den Boden abzugraben. Zwei andere Bücher (Kleists „Michael Kohlhaas“ und ein Band „Ausgewählte humoristische Erzählungen“) werden von der Stiftung selbst in guter Ausstattung hergestellt und zu billigem Preise in den Buchhandel gebracht werden. Wer der Stiftung mit einem Jahresbeitrage von mindestens 2 Mk. beitritt, erhält eins dieser Bücher zugesandt. Bewerbungen von Volksbibliotheken um Zuwendung der Bücher können an den Schriftführer der Stiftung, Dr. Ernst Schultze-Hamburg, gerichtet werden.

Die **Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung** hat 1902 im ganzen Deutschen Reiche 1809 Bibliotheken mit 58264 Bänden begründet und unterstützt. Die Leistungen der Gesellschaft haben sich gegen die Vorjahre bedeutend erhöht. Es wurden im Jahre 1901 1221 Bibliotheken mit 44967 Bänden, im Jahre 1900 647 Bibliotheken mit 31637 Bänden begründet und unterstützt. Besonders erfreulich entwickeln sich die von der Gesellschaft ins Leben gerufenen Wanderbibliotheken. Im Jahre 1902 sind 314 Wanderbibliotheken mit 15556 Bänden begründet worden. Die Gesellschaft hat jetzt 358 Wanderbibliotheken mit 17756 Bänden, die alljährlich gewechselt werden können. Vom Kaiser und dem preußischen Kultusministerium erhielt die Gesellschaft erhebliche Zuwendungen. Der Vorstand beabsichtigt, im laufenden Jahre die Gründung von Volksbibliotheken in verstärktem Maße fortzusetzen. Anträge sind an das Bureau der Gesellschaft, Berlin NW., Lübecker Straße 6, zu richten.*)

Frauen- und Kinderarbeit im belgischen Kohlenbergbau. Die arbeitsstatistischen Erhebungen, die in Belgien 1896 durchgeführt wurden und deren Ergebnisse vor kurzem erst publiziert worden sind, ergaben, daß im belgischen Kohlenbergbau 5455 Frauen und Mädchen über 16 Jahre beschäftigt sind, wovon 783 untertag arbeiten. Ihre Arbeitszeit schwankt zwischen 10 und $11^1/_2$ Stunden täglich, und zwar arbeitet von den obertag beschäftigten Arbeiterinnen mehr als die Hälfte länger als 11 Stunden täglich. Weiter sind im belgischen Kohlenbergbau 10697 Kinder unter 16 Jahren beschäftigt; untertag sind hiervon 3485 Knaben am Tag und 1341 Knaben bei Nacht beschäftigt. Deren Arbeitszeit beträgt fast ausnahmslos 10 Stunden täglich, wogegen die der obertag beschäftigten Kinder über 10 und stellenweise sogar über 11 Stunden beträgt. (Soziale Praxis).

Der Gesetzentwurf zur Regelung der Kinderarbeit in England ist nunmehr, nach jahrelangem Drängen der verschiedensten Parteien, von der Regierung fertiggestellt worden und dem Unterhause zugegangen, wo seine erste Lesung bereits beendet worden ist. Die Vorlage ist auf den Vorschlägen eines im Jahre 1901 vom Unterhause eingesetzten Untersuchungs-

*) Mit Absicht haben wir diese Notiz unter die vorangehende gestellt. War es wirklich nötig, neben die alte, langbewährte Organisation zu gleichem Zwecke noch eine neue zu stellen? R.

komitees aufgebaut. Sie ermächtigt die Lokalbehörden, die Kinderarbeit zu regeln. Sie sollen das Alter bestimmen, unter welchem die Kinderarbeit überhaupt verboten ist, in welchem Alter sie nur in gewissem Maß erlaubt und welche Beschäftigung Kindern überhaupt verboten ist. Unter 11 Jahren kann jede Beschäftigung auf der Straße verboten werden, im Alter von 11 bis 16 Jahren solche Arbeiten, die die Gesundheit oder die Moral der Kinder gefährden, ebenso Arbeiten, mit denen das Heben schwerer Lasten oder andere zu anstrengende Tätigkeiten verbunden sind. Die Vorschriften müssen von den Lokalbehörden beschlossen werden und die Sanktion des Unterhauses erhalten. Kinder, die schon unter dem Schutze der Fabriks- und Minengesetze stehen, bleiben auch weiter unter diesem Schutze. Bei den allgemeinen Sympathien, die der Entwurf in allen Schichten der Bevölkerung genießt, ist seine baldige Annahme und gesetzliche Inkraftsetzung zu erwarten. (Soziale Praxis.)

Besondere Gerichtshöfe für Kinder sind schon seit einigen Jahren im Staate New-York mit bestem Erfolge in Übung. Diese Gerichte haben einmal den Zweck, Kinder, die sich gegen die Strafgesetze vergangen haben, vor der Berührung mit gewohnheitsmäßigen Verbrechern zu bewahren; ferner fassen auch die durch den Kindergerichtshof zuerkannten Strafen in erster Linie als Ziel die Besserung der Beschuldigten ins Auge. Sie stellen sich dadurch als eine sozialpolitische Einrichtung ersten Ranges dar und haben sich so außerordentlich bewährt, daß sie auch in anderen amerikanischen Staaten, wie Illinois, bereits eingeführt worden sind oder, wie in Missouri, alle Aussicht haben, demnächst eingeführt zu werden. (Soziale Praxis.)

Wanderunterricht für Gewerbetreibende ist eine seit 1901 bestehende Einrichtung der österreichischen Regierung, die damit Lehrer ihrer Fachschulen betraut. Es wurden zunächst Lehrer einer Fachschule für Holzbearbeitung ausgesendet, um in den Ferien einen größeren Bezirk zu bereisen, die Gewerbetreibenden in Orten mit stärker entwickeltem Gewerbsleben zu besuchen, die Verhältnisse der Betriebe eingehend zu erforschen und überall, wo sich ein passender Anlaß ergab, ratend und helfend einzugreifen. Wenn man bedenkt, daß die Gewerbetreibenden in den entlegenen Teilen der Provinzen jeder Anregung entbehren, so ist es ungemein wertvoll, daß eine Verbindung zwischen der Fachschule, dem Brennpunkte wirtschaftlichen Strebens, und den einzelnen Berufsgenossen geschaffen wird. Wie zu erwarten war, verliefen die angestellten Versuche sehr günstig, sodaß schon im Jahre 1902 die Angelegenheit in größerem Umfange gefördert wurde. Die Regierung sandte 25 Fachlehrer aus, die sich alle freiwillig für diesen Feriendienst gemeldet hatten.

Kurze Hinweise.

In Nr. 9 der „Woche" bespricht Prof. Rein den in Charlottenburg vorbereiteten Versuch, fremdsprachlichen (zunächst französischen) Unterricht in die Volksschule einzuführen. Er steht dem Versuch, als aus dem Bedürfnis der Zeit entsprossen, im allgemeinen freundlich gegenüber, hält aber für nötig, besonders zu betonen, daß es sich 1. dabei nur um 8klassige städtische Bürgerschulen handelt, 2. nur die Kinder der oberen drei Klassen

in Betracht kommen, 3. aus diesen nur die besonders Befähigten zum Unterricht zugelassen werden und 4. daß bei der Einführung dieses fakultativen Faches lediglich der praktische Gesichtspunkt maßgebend sei.*)

Auch in Leipzig scheint man damit umzugehen, den französischen Unterricht, der bisher nur in den sogenannten „höheren Bürgerschulen“ erteilt wurde, auf die „Bürgerschulen“ auszudehnen.**) Die „Leipziger Lehrerzeitung“ (Nr. 13) begrüßt den Gedanken einer weiteren Ausdehnung des fremdsprachlichen Unterrichts mit Genugtuung, bedauert aber sowohl, daß die geplante Maßregel nicht allen Volksschulen zugute kommen soll, als auch, daß neben dem Französischen das Englische gar nicht in Frage komme.

Dr. Julius Ziehen, Oberstudiendirektor beim preußischen Kadettenkorps, tritt in einem Schriftchen***) für die Begründung eines Reichsschulmuseums ein, das ein Archiv, eine Bibliothek, eine Lehrmittelsammlung und eine Sammlung von bildlichem Material enthalten soll. Der Verwaltungsausschuß des Museums soll gleichzeitig als beratende Zentralbehörde den einzelnen Schulbehörden des Reiches das zur Beurteilung der jeweils vorliegenden Schulfragen nötige Material liefern.

Nr. 10 der „Päd. Ztg“ bringt eine im Auftrage des Geschäftsführenden Ausschusses des Deutschen Lehrervereins von C. L. A. Pretzel bearbeitete Übersicht über den gegenwärtigen Stand der Schulaufsicht in den Staaten des deutschen Reichs, in der die Fragen nach dem obersten Schulherrn, der Kreis- bezw. Bezirksinspektion und der Ortsschulaufsicht beantwortet werden. Die Übersicht soll der Beratung des 2. Vereinsthemas dienen.

Dr. F. W. Förster (Zürich) weist in Nr. 23 der „Sozialen Praxis“ auf eine neue Art von sozialer Hilfsarbeit hin, die sich innerhalb der nordamerikanischen „Settlements“ entwickelt hat, nämlich Besprechung ethischer Lebensfragen mit der heranwachsenden Jugend der arbeitenden Stände, und tritt eifrig dafür ein, daß dies Beispiel auch in Deutschland Nachahmung finde. Insbesondere sollten sich die Arbeiterorganisationen für eine solche neue Art der Jugendseelsorge interessieren.

In Nr. 5 der „Statistischen Beilage zur Pädagogischen Zeitung“ finden wir eine sehr instruktive Übersicht der Lehrer- und Lehrerinnenbesoldungsverhältnisse in 78 größeren preußischen Städten: Servisklasse, Einwohnerzahl, Gehalt und Mietsentschädigung für einstweilig angestellte Lehrer und Lehrerinnen, Gehalt (Grundgehalt, Zulage), Mietsentschädigung und Maximum der Gesamtbezüge für fest angestellte Lehrer, Lehrerinnen und Schulleiter. Die Fortsetzung der Statistik, die auch die größeren Städte in den andern Bundesstaaten umfassen soll, erscheint in den nächsten Nummern

---

*) In den Hamburger Volks-Knabenschulen wird schon seit über dreißig Jahren, natürlich auch aus lediglich praktischen Gründen, englischer Unterricht erteilt. Er umfaßt in den oberen 3 Klassen (der 7klassigen Schulen) je 4 Stunden wöchentlich.

**) Die Leipziger Volksschulen zerfallen in „höhere Bürgerschulen“, „Bürgerschulen“ und „Bezirksschulen“ — drei im ganzen nur nach dem Schulgeld abgestufte Schularten, für die ein allen Leipziger Volksschulen zugrunde liegender Lehrplan besteht.

***) Über den Gedanken der Gründung eines Reichsschulmuseums (Frankfurt a. M., Kesselring).

des von der statistischen Zentralstelle des Deutschen Lehrervereins herausgegebenen Blattes.

Ernst Beyer beleuchtet in Nr. 22 und 23 der „Leipziger Lehrerzeitung“ das neue Werk Prof. Reins: „Pädagogik in systematischer Darstellung, I. Band: Die Lehre vom Bildungswesen.“ Er rühmt den Geist der Freiheit und des Fortschritts, der es durchweht, sowie seine flüssige, warme Sprache, wendet sich aber mit großer Entschiedenheit gegen die im geschichtlichen Überblick über die Entwicklung der Pädagogik seit Pestalozzi hervortretende Überschätzung des Herbartianismus und die damit korrespondierende Verkennung und Mißachtung des an Diesterweg sich anschließenden „Pestalozzianismus“ — ferner gegen Reins Auffassung des Verhältnisses der Pädagogik zu Physiologie und Hygiene — sodann gegen die Art, in der er die Ethik der Pädagogik als Grundlage setzt (wobei auch der Auffassung Reins über das Verhältnis von Individual- und Sozialpädagogik kritisch näher getreten wird) — und endlich gegen seine „optimistische“ Stellung zur Frauenfrage.

Eine etwas überschwängliche Besprechung von Zolas letztem Roman: „Wahrheit“ in der Frankfurter „Umschau“ (Nr. 14) kommt zu dem Schlusse: „Zolas Roman ist ein hohes, in der Literatur einzig dastehendes Preislied auf den Volksschullehrer, den Apostel und Priester der künftigen Religion, der Religion der Wahrheit, ein Preislied auf die Elementarschule, die die Kirche und der Tempel des Gottes künftiger Generationen werden soll.“

Personalien.

Am 31. März starb in Zehlendorf bei Berlin im 67. Lebensjahre der Reichs- und Landtagsabgeordnete Gustav Knörcke, in früheren Jahren ein beredter Vertreter der Interessen des Lehrerstandes im preußischen Abgeordnetenhause. Der Verstorbene war Theologe, bis 1873 Prediger auf dem Lande, seitdem Standesbeamter in Berlin.

Am 13. März starb im Alter von fast 80 Jahren der als Komponist und Gesangsmethodiker bekannte Musikdirektor Steinhäuser in Mühlhausen i. Th., bis vor wenigen Jahren Lehrer an der dortigen Knabenmittelschule.

Zwei auch in weiteren Kreisen bekannte und hochgeschätzte Schulmänner feiern in diesen Tagen ihren 70. Geburtstag. Am 26. April unser verehrter Mitarbeiter Albrecht Goerth in Bonn, bis vor einigen Jahren Mädchenschuldirektor in Insterburg, und am 1. Mai Professor Theodor Krause in Berlin, bis 1898 Rektor einer Gemeindeschule, seitdem nur Lehrer an dem Königl. akademischen Institut für Kirchenmusik. Ersterer wurde bekannt durch seine geistvollen und eindringlichen Artikel im „Pädagogium“, denen eine Reihe instruktiver Schriften folgte, deren jede den scharfen, originalen Denker und den eminent begabten Schulpraktiker erkennen läßt. Letzterer, ein ausgezeichneter Gesanglehrer und Komponist, verdankt seinen Namen vorzugsweise seiner ebenso einfachen wie erfolgreichen Gesangsmethode, die unter der Etikette „Wandernote“ weite Verbreitung gefunden hat.

Rektor Engelien in Berlin wurde gelegentlich seines 50jährigen Jubiläums durch Verleihung des Professortitels ausgezeichnet.

Ernst Ewald, Mitglied des geschäftsf. Ausschusses des D. L.-V., wurde bei seinem Rücktritt von der Leitung der wissenschaftlichen Vorlesungen für die Berliner Lehrerschaft zum Ehrenmitgliede des Berliner Lehrervereins ernannt.

K. Weiß in Nürnberg, der frühere Reichstagsabgeordnete, wurde zum Schulkommissionsadjunkten mit dem Titel Stadtschulinspektor gewählt und mit einem selbständigen Referat über das städtische Fortbildungsschulwesen betraut.

Am 1. Mai tritt zur Freude der Ultramontanen, aber zum Bedauern der Lehrer seines Aufsichtsbezirks, auch der katholischen, der Verfasser der „Brosamen“, der Königl. Kreisschulinspektor Schulrat Friedrich Polack in Worbis in den Ruhestand. Seit 1876 hat er sein Amt verwaltet; vorher war er Rektor der Mittelschule in Nordhausen.

Seminaroberlehrer Baade in Halberstadt, Verfasser naturwissenschaftlicher Schulbücher, wurde als Seminardirektor nach Elsterwerda berufen.

H. Böttner in Gotha, Vorsitzender des Gothaischen Landeslehrervereins und Mitglied des engeren Ausschusses der Deutschen Lehrerversammlung, geht als Schuldirektor nach Friedrichroda.

Seminarlehrer Lay in Karlsruhe, der sich durch seine auf experimentellpsychologischer Grundlage beruhenden didaktischen Studien, namentlich die den Rechtschreibunterricht betreffenden, einen Namen gemacht hat, erwarb sich auf Grundlage seiner letzten Schrift, der „Experimentellen Didaktik“, an der Universität Halle den Doktortitel.

Literatur.

Künstlerische Erziehung.

Es ist gekommen, wie es vorauszusehen war: die Diskussion über die Frage der künstlerischen Erziehung ist keineswegs beendet, nachdem die Deutsche Lehrerversammlung gesprochen hat, und, was in meinen Augen noch erfreulicher ist, der zurückhaltende Beschluß, den die Versammlung gefaßt, hat auf die aufwärtsstrebende Bewegung nicht im geringsten hemmend gewirkt. Ein Teil der Werke, die ich heute Revue passieren lassen möchte, ist zwar bereits vor der Chemnitzer Versammlung erschienen; aber nicht weniger, und zwar gerade die der praktischen Arbeit dienenden, sind später gekommen. Und das scheint mir ein gutes Zeichen, denn theoretisch haben wir eigentlich genug; ich zweifle, daß die Sache der künstlerischen Erziehung durch theoretische Auseinandersetzungen jetzt noch wesentlich gefördert werden kann. Praktisch arbeiten gewinnt die Schwankenden und Gleichgültigen und bekehrt die Gegner viel besser als alle Theorie.

Nichtsdestoweniger kann ich die theoretischen Schriften, die auf meinem Arbeitstische liegen, nicht mit Stillschweigen übergehen, zumal sie ja alle auch Anweisungen für tätiges Wirken enthalten. Den weitesten Rahmen umfaßt das ziemlich umfangreiche Buch „Die neue Erziehung“ von Dr. Heinrich Pudor.*) Es handelt sich darin nicht nur um die Erziehung zur Kunst, die vielmehr nur einen oder wenn man will zwei — der Erziehung zur Musik ist ein besonderer Abschnitt gewidmet — von den sieben Hauptabschnitten des Buches in Anspruch nimmt. Alle Seiten der Erziehung werden berührt, auch ihre Geschichte, insofern der Ver-

*) Die neue Erziehung. Essays über die Erziehung zur Kunst und zum Leben. Leipzig, Hermann Seemann Nachfolger. Pr. 4 M.

fasser auch einige große Erzieher (Montaigne, Pestalozzi, Comenius) charakterisiert. Die besten Stücke der Sammlung sind das übrigens nicht. Die Darstellungen sind, wenigstens für den Fachmann, etwas sehr skizzenhaft. (Wenn der Verfasser in dem Abschnitt über Comenius Wolfgang Ratichius einen „mährischen Gelehrten" nennt, so liegt da wohl eine Verwechslung mit Comenius selbst vor.) Im übrigen hat das Buch einen Fehler, der augenscheinlich mit seiner Entstehung zusammenhängt. Es ist nicht als Buch geschrieben, sondern die einzelnen „Essays" sind zu verschiedenen Zeiten und auch wohl an verschiedenen Orten veröffentlicht und erst nachträglich zu einem Ganzen vereinigt worden. Die Folge davon ist, daß für die Wahl der Themen nicht immer ihre Wichtigkeit, sondern häufig auch die Forderung des Tages bestimmend gewesen ist, und daß zuweilen dieselben Gedanken sich an mehreren Stellen finden. Betrachtet oder genießt man jedoch die Aufsätze einzeln, wie sie ursprünglich entstanden sind, so wird man manche treffende Kritik, manche überraschende Beziehung, manche Weisung zum Fortschritt, kurz, vielerlei Anregungen finden.

Ein „Ganzes" aus einem Guß ist dagegen Prof. Wilhelm Reins Studie „Bildende Kunst und Schule"*), eine warme, aber doch überlegsame Befürwortung der kunstpädagogischen Bestrebungen. Den Satz, daß die künstlerische Erziehung der intellektuellen und moralischen gleichberechtigt sei, um den sich die Geister auf der letzten Deutschen Lehrerversammlung so gewaltig erregten, verficht Prof. Rein nicht. Ihm „ist die ästhetische Erziehung nur ein Instrument der Charakterbildung", und der persönliche Wert des Menschen ruht für ihn „in erster Linie darin, wieviel er von sittlicher Charakterstärke besitzt; in zweiter Linie steht erst die Frage, wie er sich zum Gebiet der Kunst verhält". Ich stehe in dieser grundsätzlichen Frage auf einem andern Standpunkte; ich bin, wenn ich auch nicht gern wie die Hamburger von drei verschiedenen, einander gleichberechtigten Erziehungszielen rede, doch der Meinung, daß die Forderung, die ästhetischen Anlagen des Zöglings auszubilden, sich aus dem Begriff der harmonischen Erziehung ergibt und somit ihre Berechtigung in sich selbst hat. Aber wie ich schon früher gelegentlich bemerkt zu haben glaube, diese ganze Sache ist eine richtige Doktorfrage, und gerade Prof. Reins Buch liefert mir den erfreulichen Beweis, daß man auch von verschiedenen theoretischen Standpunkten aus ganz zu denselben praktischen Ergebnissen gelangen kann; denn der Verfasser tritt für die Berücksichtigung der bildenden Kunst in der Erziehung genau so warm und entschieden ein wie die Hamburger. Im einzelnen könnte man allerdings noch über manches streiten; so scheint mir z. B., was die sogenannte Behandlung der Wandbilder anbetrifft, noch etwas mehr Zurückhaltung empfehlenswert, als sich in den von Prof. Rein gebotenen Proben zu erkennen gibt. Die angehängten Tabellen, die eine Auswahl von Bildern für eine achtklassige Bürgerschule, ein humanistisches Gymnasium und eine höhere Mädchenschule bieten, sind eine dankenswerte Zugabe und nicht zum wenigsten dadurch interessant, daß sie zeigen, wie verschieden die Auffassungen über den Wert und die Verwendbarkeit mancher einzelnen Bilder oder ganzer Gattungen von Bildern heute noch sind.

Da scheint mir doch der Standpunkt der einzig richtige, den Dr. M. Spanier am Schlusse seiner nunmehr in 3. Auflage erschienenen Schrift „Künstlerischer Bilderschmuck für Schulen"**) vertritt: „Vielleicht sagt jemand: Ich finde da die Madonna del Granduca; ich ziehe die Madonna di San Sisto oder della Sedia vor. Wir wollen mit ihm nicht streiten — wenn er nur die Sixtina oder die Sedia in die Schule bringt. Und meint einer: Ich möchte überhaupt keine Photographien, sondern nur Werke des Kunstdrucks, so schütteln wir ihm die Hand, wenn er sich wirklich bemüht, solche Bilder für die Schule zu erwerben." Auf das Buch von Spanier noch näher einzugehen, kann ich mir wohl ersparen. Es hat seinerzeit bahnbrechend gewirkt und ist ganz dazu beschaffen, weiter so zu wirken. Die Frage des künstlerischen Bilderschmucks ist wohl kaum irgendwo anders so gründlich und allseitig und dabei mit so wohltuender Objektivität behandelt wie in diesem Buche.

Es steht noch ein hübsches Wort bei Spanier: „Gewöhnlich bekämpft man gern kleine Nebensachen, wenn man nicht Lust hat, die große Hauptsache zu fördern."

---

*) Dresden, Erwin Haendke. Pr. 2 M.

**) Leipzig, R. Voigtländer. Pr. 1,40 M.

Das kam mir oft in den Sinn, während ich L. Mittenzweys Abhandlung „Kunst und Schule“*) las. Allerdings, es sind nicht nur kleine Nebensachen, die Mittenzwey bekämpft; er bekämpft so viel, daß es mich eigentlich Wunder genommen hat, wie er überhaupt noch zu einer Bejahung der Frage, ob die Kunst in die Schule gehört, gekommen ist. Freilich, die Kunst, die er in die Schule hineinlassen will, muß sich auch ganz bestimmten Regeln unterwerfen, deren interessanteste lautet: „Die Kunst sei klar, einfach, nüchtern (es steht wirklich da, noch dazu gesperrt) und für die Mehrheit verständlich.“ Dem entspricht natürlich die böse moderne Kunst gar nicht: „Da zeigt man uns (im Drama) einen Architekten, der aus irgend einem geheimnisvollen Grunde seine hochfliegenden Pläne und Absichten nicht verwirklicht sieht. und der infolgedessen auf das Dach eines von ihm erbauten Hauses klettert und sich mit dem Kopf zuerst herunterstürzt. Ein anderes Mal ist es . . eine Glocke, die in einen See fällt und zu läuten beginnt.“ Es ist wahr, wer aus einer Aufführung des „Baumeister Solneß“ oder der „Versunkenen Glocke“ nicht mehr verstanden hat, der ist unbedingt nicht auf seine Kosten gekommen, und man muß ja zugeben: nüchtern sind diese verzweifelten Kerle, der Ibsen und der Hauptmann, in der Tat nicht. Aber hat es denn überhaupt jemals eine nüchterne Kunst gegeben? Gewiß ist es — leider nur allzu oft — vorgekommen, daß sogenannte Dichter nüchterne Dramen, sogenannte Maler nüchterne Bilder, sogenannte Bildhauer nüchterne Statuen angefertigt haben, aber das hat doch mit der Kunst nichts zu tun! Weiter fordert der Verfasser: „Die Kunst muß wahr sein.“ Das ist an sich nicht zu bestreiten; aber wie die Forderung hier verstanden wird, das möchte doch wohl manche Leute zum Kopfschütteln veranlassen: „Es will uns, nebenbei bemerkt, selbst bei Goethe und Schiller nicht recht gefallen, daß jener seinen Egmont, dieser seine Maria Stuart so wenig geschichtlich treu gehalten hat; denn was für schwankende, wesenlose Gebilde sind doch diese beiden Helden dieser hochberühmten Trauerspiele. (Dieses Deutsch dieses Herrn Autors will uns, nebenbei bemerkt, auch nicht recht gefallen.) Die geschichtliche Maria war ein recht schlechtes Weib, die geschichtliche Elisabeth dagegen eine sehr verdienstvolle Königin. Aus ersterer macht Schiller aber eine schöne, hoheitsvolle Heldin und aus letzterer eine abscheuliche, heuchlerische Gleisnerin. Wozu das alles?“ In der Tat, das ist eigentlich unbegreiflich. Es war am Ende recht gut, daß Schiller durch den Tod noch zur rechten Zeit verhindert wurde, der Welt den russischen Thronräuber Demetrius, der nach der Geschichte ein ganz gemeiner Betrüger war, als tragischen Helden vorzuführen, und doch gibt es Leute, es sollen gar nicht einmal ganz wenige sein, die es tief beklagen, daß Schiller seinen Demetrius nicht vollenden konnte. — Auf Grund der Forderung, daß die Kunst wahr sein müsse. unterwirft der Verfasser auch das bekannte Bild aus der Teubner-Voigtländerschen Sammlung „Der pflügende Bauer“ einer eingehenden Kritik und weist nach, daß der Maler in einer ganzen Reihe von Einzelheiten von der Wirklichkeit abgewichen ist: „Jeder Ackerknecht wird hierüber den Kopf schütteln.“ Aber weiß denn der Verfasser nicht, daß jeder Geologe die Felsen auf der „Toteninsel“ und jeder Anatom den Kopf der sixtinischen Madonna für unmöglich erklären würde? Freilich, Böcklin wird ihm nicht imponieren, aber Raffael dürfte doch vielleicht auch von ihm unter die „wahren“ Künstler gerechnet werden. — Bei dieser Auffassung des Verfassers in allgemeinen Kunstfragen, die ihn ganz folgerichtig zu dem Schlusse führt, daß „die Kehr-Pfeifferschen Bilder zu Heys Fabeln, viele besonders der neueren Wachsmuthschen Schulbilder, auch manche von Geistbeck-Engleder und selbst von Hölzel, wenigstens für den Schulgebrauch, noch nicht übertroffen sind“, kann ich mich wirklich nicht sonderlich darüber freuen, daß auch er die Kunst in der Schule pflegen will. Ich fürchte, es wird für die Kunst verzweifelt wenig dabei herauskommen.

In starkem Gegensatze zu der eben besprochenen steht eine kleine Schrift von Otto Schulze: „Die Frage der ästhetischen Erziehung, eine Lebens- und Existenzfrage für unser Volk und für unsere Jugend“.**) Erinnert jene etwa an Uhlands „Frühlingslied eines Rezensenten“, so ist diese ein Dithyrambus. Ehrlich gesagt: so sehr ich in der Sache mit dem Verfasser übereinstimme, so kann ich mich

*) Leipzig. Siegismund & Volkening. (180. Heft der „Pädagogischen Sammelmappe“.) Pr. 2 M., geb. 2,50 M.

**) Magdeburg, Friese u. Fuhrmann. Pr. 1 M.

doch des Eindrucks nicht erwehren, daß in seinen Ausführungen ein gewisser Überschwang des Gefühls die kritische Klärung der Gedanken zuweilen unterdrückt hat. Aber es kommt bei neuen Bewegungen zunächst ebenso sehr darauf an, die Herzen für die verfochtene Sache zu begeistern, wie darauf, den Verstand von ihrer Berechtigung zu überzeugen, und begeisternd zu wirken, dazu ist die Schrift infolge ihres gefühlswarmen Tones unbedingt sehr geeignet.

Eine wichtige Einzelfrage aus dem Gebiet der künstlerischen Erziehung behandelt A. Übel in seiner kleinen Monographie „Über das Verhältnis des Kunstbildes zum Anschauungsbilde“*) in eingehender und glücklicher Weise. Es scheint mir unzweifelhaft, daß diese Ausführungen zur Klärung des Problems ein gut Teil beitragen werden. Ob es damit schon endgültig gelöst ist, möchte ich allerdings nicht für unbedingt sicher erklären.

Damit will ich nun das Gebiet der Theorie verlassen und zu den Veröffentlichungen übergehen, die die Bewegung im eigentlichen Sinne praktisch zu fördern bestimmt sind. Da stellt sich auf dem Gebiete der Literatur als bedeutungsvollste Erscheinung die im Auftrage der Hamburger Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung von Dr. J. Loewenberg herausgegebene Gedichtsammlung „Vom goldenen Überfluß“**) dar. Es ist unzweifelhaft eine gute Sammlung, insofern sich kein Gedicht darin befindet, das als minderwertig anzusehen ist. Ob die Gedichte alle für die Jugend, zumal für die schulpflichtige, geeignet sind, ist allerdings schon sehr fraglich. Man könnte aber wohl zur Rechtfertigung sich die Bemerkung von Linde***) zu eigen machen: „daß wir uns eben in vielem an die Jugend wenden müssen, weil es an Gelegenheiten fehlt, auf das reifere Alter in demselben nachdrücklichen Sinn einzuwirken“, und ich weiß aus eigener Erfahrung, daß man die Aufnahmefähigkeit unserer Kinder für Gefühlseindrücke in der Tat häufig unterschätzt. Ich würde mich also mit einer warmen Empfehlung des Buches begnügen, wenn nicht die Art, in der von Hamburg aus — von Otto Ernst auf der Deutschen Lehrerversammlung in Chemnitz und von H. Wolgast in der „Jugendschriftenwarte“ — dafür Propaganda gemacht worden ist, zur Opposition herausforderte. So vollkommen, daß man sie gerade als „die“ Anthologie der neuern deutschen Lyrik bezeichnen könnte, ist die Sammlung schließlich doch nicht. Schon der „Kunstwart“ hat in seiner sehr freundlich gehaltenen Besprechung darauf hingewiesen, daß die Hamburger Dichter doch wohl etwas stärker vertreten wären, als ihrer Bedeutung angemessen sei. Annette v. Droste ist gewiß eine bedeutende Dichterin; daß sie aber gerade auf 27 Seiten Anspruch erheben dürfte, während ein gleicher Raum nicht einem einzigen Dichter, auch nicht Mörike, Storm, Hebbel, C. F. Meyer, zugestanden wird, scheint mir doch nicht berechtigt. Wenn in einer Sammlung, die Hermann v. Gilm, F. W. Weber, Heinrich Leuthold, Paul Heyse, Rob. Hamerling und sogar Herm. Sudermann (der doch als Lyriker wirklich so gut wie nichts bedeutet) zu Worte kommen läßt, von Heinr. Heine, Martin Greif, J. G. Fischer, Hermann Lingg, Julius Große, Stefan Milow, Cäsar Fleischlen nicht ein einziges Gedicht enthalten ist, so kann sie doch wohl nicht den Anspruch erheben, ein objektives Bild des gesamten lyrischen Schaffens in neuerer Zeit zu geben, und das müßte man von „der“ Anthologie der neueren deutschen Lyrik doch wohl verlangen dürfen. — Das möchte ich aber doch noch einmal wiederholen: „Vom goldenen Überfluß“ ist „eine“ gute Auswahl neuerer Lyrik, der ich die weiteste Verbreitung wünsche.

Eine für das jüngere Kindesalter bestimmte Sammlung von Gedichten hat Wilhelm Lobsien unter dem Titel „Selige Zeit. Alte und neue Kinderlieder“†)

*) Leipzig, Alfred Hahn. Pr. 0,50 M.

**) Leipzig, R. Voigtländer. Pr. geb. 1,60 M.

***) Aus „Vom goldenen Baum, Aphorismen zur Kunst des Lebens und der Erziehung“ (Leipzig, Friedrich Brandstetter. Pr. 2 M., geb. 2,60 M.). Man findet in dieser Sammlung noch manche geistreiche, treffende, feine Bemerkung. Das Buch legt beredtes Zeugnis dafür ab, daß der Verfasser gewöhnt ist, alles, was ihm im Leben und im Berufe nahekommt, denkend zu verarbeiten. Gleichwertig sind die Aussprüche freilich nicht, und vielleicht würde eine strengere Sichtung den Wert des Buches noch erhöht haben.

†) Bremen, Karl Schünemann. Pr. 3 M.

herausgegeben. Die Forderung der Kindesgemäßheit ist hier natürlich stärker berücksichtigt. Die Kinderliederdichter, wie Güll, Reinick, Trojan, Emil Weber, stellen das größte Kontingent, aber auch Gustav Falke und Klaus Groth sind durch zahlreiche Gedichte vertreten. Höchste lyrische Kunst ist das Gebotene natürlich nicht alles, aber ohne dichterisches Empfinden ist keins der Gedichte. Die von Mary Freiin Knigge gezeichneten Kopfleisten sind sehr hübsch und werden das Buch den Kindern noch angenehmer machen.

Einige Erscheinungen aus der erzählenden Literatur will ich nur kurz erwähnen. Die „Zwölf Erzählungen neuerer deutscher Dichter", die Johannes Henningsen (bei Spamer in Leipzig, Pr. geb. 2,50 M.) und die „Tiermärchen", die der Hamburger Prüfungsausschuß für Jugendschriften (bei Wunderlich in Leipzig, Pr. geb. 0,60 M.) zu Weihnachten herausgegeben haben, werden sich, jene unter den älteren, diese unter den jüngeren Kindern, gewiß viele Freunde erwerben. Zweifelhaft bin ich aber, ob dasselbe bei der vom Braunschweiger Jugendschriftenausschuß besorgten Auswahl aus Wilh. Raabes Schriften*) in gleichem Maße der Fall sein wird. Abgesehen von dem fragmentarischen Charakter der meisten Stücke, scheint mir's überhaupt ein verfehltes Unternehmen, Raabe für die Jugend oder meinetwegen auch umgekehrt, die Jugend für Raabe gewinnen zu wollen. Raabes behagliche Breite der Darstellung, die die Handlung seiner Erzählungen nur sehr langsam vorwärtskommen läßt, ist nicht danach angetan, sich unter jugendlichen Lesern Freunde zu erwerben, und sein pessimistischer Humor findet wohl nur in Ausnahmefällen eine volltönende Resonanz in jugendlichen Gemütern. — Sehr erfreulich sind zwei kleine Bücher, die von der Kommission für die Hamburgische Hausbibliothek herausgegeben sind: „Unser Elternhaus" von Paul Hertz und „Deutsche Sagen" (Auswahl) von den Brüdern Grimm.**) Das erste ist zwar keine Dichtung, sondern eine Darstellung wirklichen Lebens; aber die herzliche, anschauliche Art, wie der Verfasser sein Elternhaus und sein Jugendleben schildert, drückt seinem Werke trotzdem den Stempel eines literarischen Kunstwerkes auf, und wenn die Leser, junge und alte, daraus lernen, ihre Umgebung ebenso liebevoll und eindringlich zu betrachten, so kann das Buch in ganz hervorragendem Maße die ästhetische Entwicklung fördern. Über Grimms Deutsche Sagen brauche ich wohl kein Wort weiter zu verlieren. Auch wer in Bezug auf die Auswahl im einzelnen andere Wünsche haben sollte, wird den Herausgebern dankbar sein, daß sie durch ihr Buch aus dem reichen Schatz wenigstens einen Teil in gangbare Münze umgesetzt haben. — Bei dieser Gelegenheit möchte ich auch eine alte Unterlassungssünde gut machen und auf die von Heinrich Lund zusammengestellte Auswahl „Schleswig-Holsteinischer Sagen" hinweisen. Die prächtige Sammlung ist nicht etwa bloß für Schleswig-Holsteiner lesenswert, aber ich möchte doch jeder deutschen Landschaft einen ähnlichen Behälter ihres eigenen Sagenschatzes wünschen.

Wenden wir uns nun der Bildkunst zu, soweit sie erziehlichen Zwecken dienen will, so müssen wir zunächst einiger neuer Bilderbücher gedenken. Die Krone aller zum letzten Weihnachtsfest erschienenen Bilderbücher, ja wohl der gesamten modernen Bilderbuchkunst ist Ernst Kreidolfs neuestes Bilderbuch „Die Wiesenzwerge".***) Die Bilder haben alle Eigenschaften, die wir heutzutage von guten Kinderbildern fordern; sie sind lebhaft und freudig in der Farbengebung, naiv und doch charakteristisch in der Auffassung, und vor allem, sie haben Seele in sich. Der Text gibt in schlichter Prosa eigentlich nur das, was man aus den Bildern selbst herauslesen kann, und man könnte darum zu der Auffassung kommen, daß er eigentlich ganz überflüssig sei; ich habe aber an meinen eigenen Kindern gesehen, daß er ihnen große Freude bereitete. — Nicht auf gleicher Höhe steht das in demselben Verlage erschienene Kinderbuch „Miaulina", Märchen von Ernst Dannheißer und Bilder von Jul. Diez.†) Die Märchen sind nicht naiv, sondern machen den

---

*) Unter dem Titel „Deutsche Not und deutsches Ringen" bei Hafferburg in Braunschweig erschienen. Pr. geb. 0,90 M.

**) Beide bei Alfred Janssen in Hamburg. Preis 50 Pf. bezw. 1 M.

***) Köln a. Rh., Schaafstein u. Ko. Pr. 3 M.

†) Pr. 3 M.

Eindruck, als seien sie einer gewaltsam aufgestachelten Phantasie entsprungen, und den Bildern fehlt, trotzdem sie von vollendeter Beherrschung der malerischen Kunstmittel zeugen, doch die kindliche Innerlichkeit, die den Hauptvorzug der Kreidolfschen Kunst bildet. — Lothar Meggendorfer hat (bei Karl Haushalter in München, Pr. 3 M.) eine Reihe seiner keck-humoristischen Darstellungen unter dem Titel „Trulala“ erscheinen lassen. Die Verse sind, wie es ja leider in den Bilderbüchern die Regel ist, nicht gerade besonders; aber die Bilder sind in ihrer Art — es sind natürlich Karikaturen — sehr hübsch. — Bei Köhler in Dresden ist ein „Kolonial-Bilderbuch“ (Pr. 3 M.) erschienen, dessen farbige Bilder im wesentlichen Verkleinerungen der von Hellgreve gemalten Kolonial-Wandbilder sind. Um ihretwillen würde ich das Buch nicht empfehlen; denn man kann ihnen höchstens das Prädikat „mittelmäßig“ zugestehen. Aber auf den Rückseiten der Bildertafeln sind Zeichnungen in einfachen schwarzen Strichen (von G. Hertling), die mit dem gegenüberstehenden farbigen Bilde korrespondieren und bald einen Gegensatz, bald eine Art Fortsetzung dazu bilden. Diese Zeichnungen finde ich ausgezeichnet, und sie sind es hauptsächlich, die mich veranlassen, das Buch hier zu erwähnen. Ich muß aber auch noch sagen, daß die Verse (von Dr. Wünsche) manchmal der Freude der Kinder an absonderlichen Wortklängen sehr hübsch entgegenkommen. Irgend eine aufdringliche Tendenz, auf die man vielleicht aus dem Titel schließen könnte, hat das Buch übrigens nicht. — Schließlich seien noch zwei Sammelwerke, d. h. solche, zu denen verschiedene Dichter und Maler beigesteuert haben, genannt: der zweite Band des „Jugendland“, herausgegeben von Moser und Kollbrunner*), und das „Gartenlaubebilderbuch“.**) Ein besonderer Freund von solchen Büchern bin ich im Grunde nicht; es ist zu selten, daß darin die nötige Einheitlichkeit gewahrt wird. Das zeigt sich auch bei den beiden vorliegenden, in dem zweiten noch mehr als in dem ersten. Im einzelnen bieten aber beide sehr viel Schönes.

Was zuletzt die Wandbilder anbetrifft, so kann ich nur von einer, allerdings sehr erfreulichen Neuerscheinung berichten: der „Kinderserie“ aus den „Zeitgenössischen Kunstblättern“, die der Verlag von Breitkopf & Härtel seit Jahren herausgibt.***) Das ist wirklich etwas Schönes. Szenen aus dem Kinderleben, aus bekannten Märchen und aus der Tierwelt sind hier in echt kindesgemäßer Auffassung dargestellt. Gegen den Inhalt der Bilder wird also gewiß niemand etwas einzuwenden haben, und was die malerischen Qualitäten anlangt, so sind zwar nicht alle von gleichem Werte, aber es ist auch kein einziges wertloses darunter. Als besonders schön erscheinen mir: „Ringelreihen“ von Erich Kuithan und „Spielende Kinder“ von Hans von Volkmann. Zwar in der Charakteristik stehen vielleicht Otto Fickentschers „Hühner“ noch höher. Matthäus Schiestl erzielt auf seinem Bilde „Schutzenglein“ eine ganz prächtige malerische Wirkung durch die brennend roten Fliegenpilze, und wenn Kinder, d. h. kleine, noch nicht allzu sehr von der Kultur beleckte, Heinrich Vogelers (des Worpsweders) „Hänsel und Gretel“ sehen, so werden sie ganz bestimmt sagen, daß die alte Hexe so und nicht anders ausgesehen haben muß. In erster Linie eignen sich diese Bilder, die doch im ganzen auf intime Wirkung berechnet sind, für die Kinderstube. Aber auch zum Wandschmuck in der Schule, zumal für die Zimmer, in denen die jüngsten Jahrgänge unterrichtet werden, sind sie sehr wohl geeignet. — Aus derselben Sammlung liegen noch einige Blätter von Hans Thoma vor mir, die für die Klassenräume der älteren Schüler und vor allem fürs Haus einen herrlichen Schmuck bilden. Drei stellen italienische Landschaften dar mit dem ganzen Zauber, den gerade Thoma dem Landschaftsbilde zu verleihen vermag. Das vierte, die Perle von allen, ist ein Menschenbild: „Der Sämann“. In Worten sagen zu wollen, was dies Bild ausdrückt, und was es an dunklen Gefühlen weckt, die „im Herzen wunderbar schliefen“, untersteh' ich mich nicht. Aber trotz Mittenzwey, nach dessen Ansicht Werke von Thoma „in der Schule ebensowenig zu suchen haben wie ein Roman von Zola oder ein Drama von Tolstoy“, möchte ich behaupten, daß auch Kinder, natürlich ältere, aus der Betrachtung dieses Bildes reichen Gewinn ziehen werden.

C. L. A. Pretzel, Berlin.

---

*) Zürich, Gebrüder Künzli. Pr. 5 M.

**) Leipzig, Ernst Keils Nachfolger. Pr. 3 M.

***) Preis jedes Blattes 2 M.

Literarische Notizen.

Im Verlage von Ferd. Hirt in Breslau erscheint eine neue pädagogische Zeitschrift, die besonders der Pflege des Deutschtums in der Schule der preußischen Ostprovinzen dienen soll: „Ostdeutsche Monatshefte für Erziehung und Unterricht", herausgegeben vom Geh. Regierungsrat Adolf Bode, Provinzialschulrat in Königsberg i. Pr. (Jährl. 10 M.) Das im Februar ausgegebene Doppelheft, Nr. 1 und 2, enthält folgende Aufsätze: Zur Einführung (Bode) — Die Darstellung des Lebensbildes Jesu in der Volksschule (Röber) — Die deutsche Sprache in Schulen mit polnischen Kindern — Prinzenerziehung in Memel 1807 (Halling) — Sprechübungen im fremdsprachlichen Unterricht (Schmidt) — Einführung in das Verständnis der Naturgesetze (Bokowski) — Das Mikroskop beim Unterricht in der Botanik (Koschorreck) — Zur neuesten Literatur über den Rechenunterricht in Präparandenanstalten (Milthaler) — Bücherbesprechungen.

Als Nr. 10 der „Schriften der Gesellschaft für Sozialreform" erscheint eine Broschüre von Agahd in Rixdorf, die den Zweck hat, das neue Reichsgesetz betr. den Kinderschutz in der gewerblichen Arbeit zu erläutern und für seine Ausführung Ratschläge zu erteilen.

Vor einiger Zeit ist der Neudruck einer 1661 zu Amsterdam erschienenen Schrift: „Die Uralte Christliche Catholische Religion, In kurze Frag und Antwort verfasset" bei C. Braun in Leipzig unter dem Titel: „Katechismus des Johann Amos Comenius" erschienen. Der Herausgeber der „Monatshefte der Comenius-Gesellschaft" macht in Nr. 1 dieses Jahrgangs (S. 54) darauf aufmerksam, daß die so bezeichnete Autorschaft keineswegs beglaubigt sei. Vielmehr stehe fest, daß Comenius dieses Buch in das von ihm verfaßte Verzeichnis seiner Schriften nicht aufgenommen habe.

Von dem „Lehrbuch der Botanik" unseres verehrten Mitarbeiters Dr. Otto Schmeil in Magdeburg erschien das Schlußheft, das die Seiten 225 bis 470, sowie 8 farbige Tafeln enthält (Stuttgart, Nägele). Schon früher haben wir auf das vorzügliche Werk hingewiesen, dessen Kenntnis für jeden Lehrer der Pflanzenkunde geradezu notwendig ist.

Ein Wort der Abwehr und Aufklärung gegen die Schmähungen Luthers in den Vorträgen, die der Jesuit von Berlichingen kürzlich in Würzburg hielt, ist die Schrift Jakob Beyhls: „Ultramontane Geschichtslügen" (München, J. F. Lehmanns Verl. 50 Pf.), die bereits in 2. Auflage erschienen ist. Die Schrift ist nicht nur für Protestanten bestimmt.

Neue Bücher: 1. Gärtner, Hat sich die allgemeine Volksschule überhaupt und insbesondere in München bewährt? (Bielefeld, A. Helmich. 40 Pf.) — 2. Berta Ries, Von der Zeichnung zur Nadelarbeit. Versuch einer inneren Verbindung von Zeichen- und Handarbeitsunterricht (Stuttgart, Wittwer. 2 Hefte. 6 u. 9 M.). — 3. Prof. Dr. Egger, Beobachtungen und Betrachtungen über die Entwicklung der Intelligenz und der Sprache bei den Kindern. Übers. von Hildeg. Gaßner. Mit Einleitung von Dr. Ament (Leipzig, Wunderlich. 1,20 M.). — 4. Dr. Diviš, Jahrbuch des höh. Unterrichtswesens in Österreich mit Einschluß der gewerblichen Fachschulen und der bedeutendsten Erziehungsanstalten. 16. Jahrg. 1903 (Wien, Tempsky. 8,50 M.). — 5. Prof. Dr. Wychgram, Sammlung päd. Schriftsteller zum Gebrauch an Lehrer- und Lehrerinnenseminaren. I. Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Hg. v. Prof. Dr. R. Lehmann. 90 Pf. II. Herbart, Auswahl aus seinen päd. Werken. Hg. v. Dr. P. Richter. 1 M. III. Salzmann, Ameisenbüchlein. Hg. v. Dr. F. Jonas. 1 M. IV. Comenius, Auswahl aus seinen päd. Schriften. Hg. v. Dr. Luthmer. 1,20 M. (Bielefeld, Velhagen & Klasing). — 6. Schubert, Die Werke der bildenden Kunst in der Erziehungsschule (Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 60 Pf.). — 7. Prof. Dr. O. Baumgarten, Neue Bahnen. Der Unterricht in der christl. Religion im Geist der modernen Theologie (Tübingen, Mohr. 1,20 M.). — 8. Prof. Dr. Münch, Geist des Lehramts. Eine Hodegetik f. Lehrer höh. Schulen (Berlin, G. Reimer. 10 M.). — 9. Dr. Nebel, Das Realseminar. Ein päd. Zukunftsbild (Osterwieck a. H., Zickfeldt. 60 Pf. — 10. Dr. Seyfert, Die Entwicklung der Landschaftsschilderung. Eine fachwissenschaftliche und psychogenetische Studie, ausgeführt an der heimatkundl. Literatur Sachsens (Leipzig, Wunderlich. 1,60 M.).

Verantwortlich: Rektor Rissmann in Berlin NO 18, Friedenstr. 37.
Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

T. Ziller als Interpret der Herbartischen Pädagogik.

*Von Dr. **E. von Sallwürk** in Karlsruhe.*

> Es ist ein gewöhnliches Schicksal der menschlichen Vernunft, in der Spekulation ihr Gebäude so früh als möglich fertig zu machen und hintennach allererst zu untersuchen, ob auch der Grund dazu gut gelegt sei. Kant.

Nichts ist zäher als die Gewohnheit, nichts dauerhafter als eine nicht mehr verstandene Tradition. Nur darum erhalten sich Mißbrauch und Aberglaube so lange, weil der Boden, auf dem sie einst als vernünftige Meinung und zweckentsprechende Regel erwachsen sind, unter ihnen abgestorben ist: Dinge und Einrichtungen, deren Grund uns erkennbar geblieben ist, ändern wir, wenn wir in ihnen nicht mehr die gesetzmäßige Wirkung und die geordnete Folge solcher Gründe erblicken können; dem Unverstandenen aber, das nur durch die Sitte und den langen Gebrauch gerechtfertigt erscheint, gestatten wir um so bereitwilliger die Fortdauer seiner Wirksamkeit, weil wir annehmen, daß es nur durch ein altes logisches oder praktisches Recht, das wir nun eben nicht mehr kennen, sich so lange erhalten habe. Öffentliche Einrichtungen, denen der Wille und die Einsicht des einzelnen überhaupt nicht ohne weiteres etwas anhaben können, sind dieser Unvernunft am meisten ausgesetzt, und sie bedürfen an sich einer gewissen Stetigkeit, wenn sie gedeihlich wirken sollen. Die Schule leidet an solchen Krankheiten aber noch mehr; denn die Unterrichtenden müssen sich im Gedankengang ihrer Zöglinge bewegen und sich dazu verstehen, die Regungen des eigenen Urteils und Willens in vielen Fällen zu unterdrücken. Daraus geht die Notwendigkeit einer unablässigen kritischen Durcharbeitung der pädagogischen Systeme hervor. Die Praxis des Unterrichts gewährt die dafür erforderliche Zeit der ruhigen Besinnung höchst selten; denn sie muß in jedem Augenblick für ein gegenwärtiges Bedürfnis sorgen, das sie auf Grund der bestehenden allgemeinen Ansichten und Ein-

richtungen befriedigt, und damit befestigt sie das Alte und vielleicht Veraltete immer wieder. Neben der praktischen Arbeit der Schule muß also immer die wissenschaftliche der Pädagogen einhergehen, und beide müssen beständige Beziehung untereinander pflegen. Der Pädagog muß die Wirkung der bestehenden Systeme und Gebräuche im Unterricht beobachten und Schlüsse auf die Richtigkeit und Zweckmäßigkeit derselben ziehen; der Schulmann muß, was die Theorie ihm bietet, auf seine Brauchbarkeit und Durchführbarkeit prüfen. Dieses Verhältnis des gegenseitigen Gebens und Nehmens und der gegenseitigen Überwachung kann zu augenblicklichen Mißhelligkeiten führen; aber es hängt von ihm so viel ab für die Erhaltung eines stetigen Fortschreitens unserer Erziehungseinrichtungen, daß man über jene möglichen Nebenwirkungen, die der gute Wille in einer guten Sache müßte überwinden können, durchaus hinwegsehen muß.

Das soll auch in den folgenden Ausführungen geschehen, die zum Zwecke haben zu untersuchen, ob das, was in der Praxis deutscher Schulen als Herbartisch gilt, diesen Namen heute noch verdient. Herbart hat seine Pädagogik nicht so ausgearbeitet, daß etwa die höheren Schulen, an die er am ehesten gedacht hat, aus ihr unmittelbare Anweisungen für ihre Arbeit hätten ziehen können; sie haben daher fast gar keine Kenntnis von ihr genommen. Sollte sie aber der Volkschule dienen, so mußte sie den besonderen Zwecken und Einrichtungen derselben nahe gebracht werden. Das ist durch Professor Ziller versucht worden, und der Erfolg seiner Arbeit war immerhin der, daß, was in den höheren Schulen keine Aufnahme finden konnte, den Volksschulen als eine bequeme Anweisung für die unleugbaren Bedürfnisse des täglichen Unterrichts sich empfahl. Diejenigen, welche dieser Herbartischen Didaktik aus zweiter Hand sich zu bedienen anfingen, glaubten nun nach den Grundsätzen des wegen der Dunkelheit und Schwierigkeit seiner Lehre gefürchteten Pädagogen zu unterrichten; das Geheimnis einer Erziehung, die, während sie Vorstellungen bildet, dem Charakter eine bleibende und feste Richtung zum Guten gibt, schien gefunden, und da Zillers Didaktik im Gewande Herbartischer Terminologie dahergeht, fiel es niemanden ein zu fragen, ob unter diesem Gewande der echte Leib und Geist der Herbartischen Pädagogik lebe. Das ist aber leider nicht der Fall; denn während das Äußere derselben geblieben ist, hat Ziller die Grundanschauungen seines Meisters in vielen Punkten ganz wesentlich geändert: Ziller und seine Schule arbeiteten die Einzelheiten einer auf ganz anderem Grunde aufgebauten Didaktik aus, und je unerbitt-

licher sie auf die Beachtung ihrer äußeren Anordnungen drangen, umsomehr befestigte sich der Glaube an ihre wissenschaftliche Berechtigung und ihre Herbartische Abkunft. So bildete sich ein Dogmatismus aus, der der Lehre ihr wissenschaftliches Recht und ihrer Anwendung die lebensvolle Freiheit nahm, die Herbart seinem Unterricht hatte geben wollen.*)

Es soll daher die Aufgabe der folgenden Erörterung sein, Zillers Verhältnis zur Pädagogik Herbarts einer genauen Untersuchung zu unterziehen, die sich aber auf das von Ziller wesentlich angebaute Feld, die Didaktik, beschränken wird. Wir werden dabei nicht vergessen, daß der Unterricht bei Ziller das wesentlichste und eigentlichste Werkzeug der Charakterbildung sein soll. In diesem Punkte ist Ziller ganz Herbartisch geblieben; aber gerade in diesem Punkte genügt Herbart der Anschauung der modernen Pädagogik gar nicht mehr: der Begriff der Erziehung sowohl als der des Unterrichts ist bei ihm viel zu eng gefaßt.

Zillers und Herbarts Pädagogik lassen sich von einigen hervorragenden Stellen leicht übersehen; an diese schließen unsere Erörterungen sich an. Von einer zusammenhängenden Darstellung der ersteren sehen wir ab: wo die Grundlage nicht mehr feststeht, müßten die Einzelheiten des Baues doch neu aufgeführt werden. Für Ziller berufen wir uns im folgenden auf drei Werke, seine 1865 erschienene „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht“, die 1876 herausgegebenen „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik“, von denen Just 1884 eine zweite Auflage veranstaltet hat unter dem Titel „Allgemeine Pädagogik“, und das „Leipziger Seminarbuch“, das Ziller seit 1870 aus Aufzeichnungen, die in seinem Seminar bei Gelegenheit gemacht worden sind, hat zusammenstellen lassen und das jetzt in dritter Auflage durch Max Bergner (1886) unter dem Titel „Materialien zur speziellen Pädagogik“ uns wieder vorgelegt worden ist.

1. Der Zweck der Erziehung.

„Tugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks. Sie ist die in einer Person zur beharrlichen Wirklichkeit gediehene Idee der inneren Freiheit.“ Dieser Satz Herbarts, der den ersten Teil seines Umrisses pädagogischen Vorlesungen (§ 8) eröffnet,

*) Es ist Zillers Schuld, daß man an diese Freiheit nicht mehr glauben will; aber man lese doch nur Herbarts Worte über die Manieren des Unterrichts. (Allg. Pädag. II, 4 § 44 fg.).

knüpft die Pädagogik hinsichtlich des Zweckes der Erziehung an die Ethik an und läßt keinen Zweifel darüber, daß, wenn die Praxis der Erziehenden auch viele verschiedener Einzelzwecke im Auge haben kann (Allg. Pädag. I. Buch, 2. Kap.), diese doch alle unter einem obersten Zwecke sich müssen zusammenfassen lassen: und dieser ist die Sittlichkeit. Ziller weicht schon hier von Herbart erheblich ab; denn bei ihm ist die „sittlich-religiöse Bildung" der Zweck der Erziehung.

Man könnte nun glauben, damit sei für Herbarts Forderung nur eine genauere Fassung gegeben worden; aber Herbart hat nicht vergessen, daß Sittlichkeit und Religion in ein bestimmtes Verhältnis zu einander gesetzt werden müssen. Er will die moralische Bildung mit der religiösen verbinden, um im Zögling „die Einbildung, als wäre etwas geleistet worden, zu demütigen" (Umr. § 19); anderseits soll auch die religiöse Bildung Stütze und Korrektur durch die moralische erhalten, weil bei jener „die Gefahr der Scheinheiligkeit äußerst nahe liege, wo die Moralität nicht schon in ernster Selbstbeobachtung, mit der Absicht, sich zu tadeln, um sich zu bessern, einen festen Grund gewonnen hat" (ebendas.). Wäre es nun aber nicht vielleicht zweckmäßiger gewesen, der Religion in den erzieherischen Zwecken eine Stelle einzuräumen, wenn es doch Berührungspunkte notwendiger Art zwischen Religion und Sittlichkeit gibt? Wir verweisen zunächst auf Aphorismen 141*), wo Herbart sagt: „Wenn ohne Beweise, überhaupt ohne viele künstliche Vorkehrungen Religion sich sehr natürlich im Innern erzeugt, so braucht nicht viel dazu gegeben zu werden, aber es muß viel beobachtet werden, ob das, was sich im Innern macht, auch sittlichen Gehalt hat." Die Religion kommt also der sittlichen Bildung wohl zu Hilfe; aber neuen oder andern Inhalt gibt sie dieser nicht. Das Grundgefühl der Religion nach Herbarts Auffassung, ist die Demut, die unbedingte Hingabe an ein höheres Wesen. Demut ist aber auch eine Bedingung der Sittlichkeit, die in der Anerkennung eines höheren und unbedingten Gebotes beruht: „Der Sittliche ist durch und durch demütig" (Ästhet. Darst. der Welt § 14). Die sittliche Bildung bedürfte also auch hierfür der Religion nicht; aber sie muß ihre Arbeit behutsam beginnen, langsam fortsetzen und erst spät abschließen. Es kann ihr also nur willkommen sein, wenn die religiöse Sitte des Hauses ihr vorgearbeitet hat. Aber die Religion selbst

*) Der Verf. sieht sich genötigt, nach seiner eigenen Ausgabe der pädagogischen Werke Herbarts zu citieren, um die Stellen auffindbar zu machen; Buch und Kapitel sind dabei nach den Originalausgaben gezählt.

kann nicht der Gegenstand systematischer Bildung sein. Sie soll „zu den ältesten Gedanken gehören, wozu die Erinnerung hinaufreicht" (Allg. Pädag. II, 5, § 49); aber sie soll nur die Stimmung bereiten für das Sittliche, das seinerseits die ganze Sorgfalt einer weise geleiteten und planmäßig gestuften Erziehung in Anspruch nimmt. In der Religion dagegen „soll der Geist feiern" (Allg. Pädag. II, 5, § 41); denn, wie Herbart an einer andern Stelle sagt (Bemerk. üb. einen pädag. Aufsatz § 14, Band II, VIII der Auswahl des Verf.), „mir wird angst vor einem Religionsunterricht, der sich in eine Menge von eigentlichen Lehrstunden ausdehnt, ebenso angst wie vor einer weitläufigen Glaubensformel, welche in vielen Artikeln die Art und Weise vorschreibt, wie das Herz des Menschen sich dem Höchsten nähern soll." Fernerhin meint Herbart, daß „jede Himmelsleiter mit genau abgezählten Sprossen, die man methodisch eine nach der andern besteigen will, untauglich ist, um das universelle Bedürfnis der Religion zu befriedigen." Danach konnte Herbart die Religion aus seiner Pädagogik nicht wegweisen; aber sein erziehender Unterricht war der Sorge überhoben, auch für dieses „Fach" eine didaktische Anweisung zu geben. Was in den §§ 232—238 des Umrisses „zum Religionsunterricht" gesagt ist, fängt mit dem Zugeständnis an, „daß kein Wissen imstande sei, die Zuversicht des religiösen Glaubens zu überflügeln," verbreitet sich aber mehr über das Verhältnis der Unterrichtsfächer zur Religion als über die unterrichtliche Gestaltung des Religionsunterrichts. Dem heranwachsenden Jüngling freilich soll es unmöglich sein zu wünschen, daß er keine Religion habe; er soll die Disharmonie einer Welt ohne sittliche Ordnung unerträglich finden (Allg. Pädag. II, 5, § 49): das alles aber sollen Erfolge seiner sittlichen, logischen und wissenschaftlichen Bildung sein.

Kehren wir zu Ziller zurück; vielleicht hat er verbessert, was bei Herbart mangelhaft war. Zwar ist der Ausdruck „sittlich-religiöse Bildung" aller möglichen Mißdeutung fähig; darüber hat der Verf. in seiner Schrift „Divinität und Moralität" (Langensalza, 1900) von sprachlichen, logischen und sachlichen Standpunkten aus eingehend gehandelt: aber Ziller hat wenigstens nicht versäumt darzulegen, wie er sich eine Erziehung denke, die sittlich und religiös in Einem sei und wie man dieses zusammengeschweißte Attribut logisch aufzufassen habe. Er sagt in einer Anmerkung auf S. 17 seiner Grundlegung, nachdem er im Texte verlangt hat, daß „der Lernende durch den erziehenden Unterricht zur Sittlichkeit oder zum Glauben als der religiösen Form der Sittlichkeit erhoben werde": „Eine

solche Willensrichtung ... entwickelt sich aus der Überzeugung vom Dasein der höheren intelligenten Macht in derselben Weise, wie überhaupt aus Vorstellungen Willensäußerungen werden ... und sie geht in die religiöse Form für die Sittlichkeit über, wenn sie die Gesinnung eines sittlichen Menschen wird." Ziller glaubt demnach, daß sittliche Bildung bloß die Möglichkeit sittlichen Handelns begründe, daß aber zu ihr die religiöse Gesinnung hinzukommen müsse, um ihm Wirklichkeit und Sicherheit zu geben. In der Tat, wenn aus der Vorstellung unter gewissen Bedingungen Willensentschließungen hervorgehen, so kann erziehender Unterricht sittliches Handeln ermöglichen; es frägt sich nur, ob diese Möglichkeit dann Wirklichkeit werde, wenn ihr etwas anderes, der Sittlichkeit ursprünglich ganz fremdes hinzugefügt wird.

Die Herbartsche Psychologie weiß es wohl, daß zur Vorstellung noch etwas hinzukommen müsse, wenn sie Wille werden soll. Man sehe nur das vortreffliche vierte Kapitel im dritten Buche der Allgemeinen Pädagogik und etwa den § 218 im Lehrbuch zur Psychologie nach. An diesen Stellen entwickelt sich die Vorstellung zum Wollen durch folgende Akte hindurch: Vorstellen — Handeln — Begierde — Wollen; „die Tat erzeugt den Willen aus der Begierde." Die gelungene Tat hat die Möglichkeit gezeigt, einer Vorstellung Wirklichkeit zu geben, und diese Möglichkeit ist die Veranlassung der Begierde geworden. Aber die erste Tat — woher stammte die? Ist denn in Herbarts Psychologie nicht alles nur Vorstellung? Entspricht es ihren Grundsätzen, vom geraden und geordneten Pfade so abzuspringen? Hätte Herbart sich nur entschließen können, an dieser Stelle aus der dünnen Atmosphäre seiner Vorstellungspsychologie herunterzusteigen, er hätte die Wahrheit unmittelbar vor seinen Füßen liegen sehen. Auch Ziller ist an diese Lücke der Herbartschen Spekulation gestoßen, und wir sagen es zu seiner Ehre, daß er nicht ohne schwere Bedenken an ihr vorbeigegangen ist. Er wiederholt, was sein Meister gelehrt hat: „Vorstellungen werden zu Willensäußerungen, wenn zwischen das Vorstellen und Wollen das Begehren tritt" (Grundleg. S. 142). Dann aber führt er aus, daß das Wollen, „obgleich nur ein Vorgang in der Sphäre dessen, was man weiß, doch eine geistige Aktivität von eigentümlicher Art sei und ein neuer Anfangspunkt in der Entwicklung der Seelentätigkeit ... Was man nämlich weiß und gelernt hat, muß ... auch empfunden werden ... Es muß aber auch zweitens eine Bewegung, ein Weiterstreben, ein Streben nach Expansion in das Wissen hineinkommen, wenn daraus

ein Wollen entspringen soll“ (Grundleg. S. 145 f.). Ziller hat also wohl gefunden, wie viel der Vorstellung noch fehlt, um zur Handlung zu gelangen; aber die Psychologie, der er sich angeschlossen hat, hat ihn immer wieder auf die Vorstellung zurückgestoßen, in der wohl das Willensbild seinen Ursprung und seine Stätte hat, von der aber keine Brücke zur Tat führt. Alle diese schönen Überlegungen, welche Herbart und seine Schule anstellt, um eine solche Brücke zu schlagen, führen schließlich nur zum Interesse, und dieses wird auf dem Wege vom Merken zum Erwarten, Fordern und Handeln künstlich festgehalten: zum Fordern darf es nicht vordringen; denn „es ist unrühmlich, sich zu vertiefen in Begehrungen“ (Allg. Pädag. II, 2 § 8).

Wir können Herbart nicht helfen, aus diesem Zirkel sich herauszufinden. Immerhin zeigen uns diese gewundenen Erörterungen, daß Herbart und nach ihm Ziller dem sittlichen Gedanken nicht genug Kraft zugetraut haben, um zum Handeln vorzudringen; was sie ihm aber haben beigeben wollen, war nicht der religiöse Glaube, sondern irgend eine „Aktivität“, deren ihre Psychologie allerdings nicht habhaft geworden ist.

Ganz gewiß wird derjenige, der aus dem Unfrieden und der Mangelhaftigkeit der Welt in den Schoß Gottes geflohen ist, dort das Sittliche auch finden. Aber die Erziehung stößt hier auf zweierlei Schwierigkeiten, Wer sich von den Menschen und den Wirren der bewegten Welt losreißt, wird manche Sorge und Unruhe schwinden sehen. Kann man aber diesen Weg mit Kindern gehen, die im Gegenteil, was auch die Religion sagen mag, in die Welt hineingeführt werden müssen? Ferner handelt es sich in der Erziehung eben um jene Aktivität, für welche Ziller das Interesse in Anspruch nimmt; die Religion dagegen wendet ihrem Wesen nach sich ab von der Unruhe der bewegten Welt. Gott stille halten, der Welt absterben — dns sind die Forderungen wahrer Frömmigkeit, und der Quietismus, der unter verschiedenen Formen immer wieder innerhalb der christlichen Bekenntnisse sich hervorgebildet hat, ist eine natürliche Äußerung der in Gott befriedeten Seele. Aber die Sittlichkeit verlangt ein tätiges Eingreifen in die Welt; sie muß ihre Unvollkommenheiten ruhigen Auges ansehen können, um ihnen abzuhelfen. Die Religion überwindet die Welt; die Sittlichkeit baut sie auf. Es sind also ganz verschiedene Standpunkte und verschiedene Ziele, die für die Religion und für die Moral in Frage kommen, und es ist nicht erklärlich, wie man zu gleicher Zeit von so verschiedenen Seiten und

in so verschiedenen Absichten das männliche Geschäft soll besorgen können. Man kann wissenschaftliche Fragen von verschiedenen Seiten aus betrachten und in verschiedener Form darstellen, analytisch oder synthetisch, systematisch oder genetisch; aber jede Art der Bearbeitung muß den nämlichen Inhalt zur Darstellung bringen. Um Verschiedenheiten dieser Art handelt es sich nicht bei Religion und Sittlichkeit; sie sind in ihrem Ausgangspunkt nicht bloß, sondern auch in ihren Zielen verschieden: toto coelo distant. Will Ziller eine religiös-sittliche Erziehung empfehlen, so hat er dem Vorurteil einer alten Tradition ein Opfer gebracht, die, durch die Umstände gezwungen, den Kirchen die Sorge für die Jugenderziehung zugeschoben hat; für die Pädagogik bringt diese Vermischung von Standpunkten und Absichten nur eine bedauerliche Unklarheit zu stande.

Ziller hat dieses Opfer nicht ohne schwere Bedenken gebracht.

1. Die Religion verlangt vollständige Hingabe an das höchste Wesen, dessen Wille dem Frommen unbedingtes Gebot ist. Zugleich gibt sie diesem die Versicherung, daß Gott auch darin über aller irdischen Unzulänglichkeit stehe, daß er alles Böse bestrafe, alles Gute belohne. Der Fromme handelt also gut, um der Seligkeit teilhaftig zu werden, während die Sittlichkeit das Gute, das um des Lohnes willen vollbracht wird, gar nicht anerkennt. So kommt durch den religiösen Standpunkt ein „eudämonistisches Element“ in die Erziehung, das erst durch die tiefere Einsicht späterer Jahre überwunden werden kann; denn erst, wenn die feste Überzeugung gewonnen worden ist, daß Gott der natürliche Urquell alles Guten ist, erst wenn dem Menschen zum Bewußtsein gekommen ist, daß der gute Wille ihm die Gemeinschaft Gottes sichert, treten jene niederen Motive zurück. Die ersten Grundlagen sittlicher Einsicht können daher durch einen einseitig religiösen Unterricht nicht gelegt werden. Das weiß Ziller recht wohl. Er erklärt, daß die Sittlichkeit die „religiöse Form“ erst dann annehmen könne, wenn der Mensch „zur Einsicht kommt, daß das Sein und Werden des Guten in der Welt, die Reinigung und Heiligung des Herzens, nicht zuversichtlich erwartet und herbeigeführt werden kann ohne Voraussetzung einer solchen höheren Macht“ (Grundleg. S. 17, Anm. 3); hier stimmt Ziller mit Herbart überein, der für die Erziehung die Pflege religiösen Sinnes vom Hause erwartet und die Begründung der Einsicht in die sittliche Ordnung der Welt vom gesamten erziehenden Unterricht fordert. Versteht man also die religiös-sittliche Erziehung so, daß

religiöse und sittliche Erziehung nebeneinander hergehen, so verlangt man Unmögliches.

2. Ziller stellt in den Mittelpunkt des Unterrichts jeweils einen sogenannten Gesinnungsstoff; er ist vom dritten Schuljahr an religiösen und geschichtlichen Inhalts und soll nach und nach eine Darstellung der sittlichen Welt geben. Er bemerkt aber schon zum vierten Schuljahr bei der Behandlung der ägyptischen Plagen, daß die ethischen Urteile feststehen müssen, bevor die rechte Gotteserkenntnis möglich sei: „Die Plagen sind Mittel, um das Gewissen des Pharao durch Unglück zu wecken. Denn durch Unglück — ein großes Heil für die Menschen — wird ihnen das Gewissen geweckt, und sie schreiten dann stufenweise vorwärts. Dabei kommen allerdings noch eudämonistische Motive und Rückfälle vor“ (Seminarbuch S. 64 f.). So wäre eine weit gediehene sittliche Bildung erforderlich, um die einfachsten biblischen Geschichten, die Anfänge einer eigentlich religiösen Bildung zu ermöglichen; beide, die sittliche und religiöse Erziehung, müssen daher auseinanderfallen.

3. Aber sie streiten auch vielfach miteinander in Zillers Lehrplan, und dabei sind es nicht bloß alttestamentliche Stellen, die Ziller anfechtbar erscheinen. Bei der Behandlung des Wunders von Kana nach dem Johannesevangelium will er den Vers Joh. II, 10, in dem der Wirt bemerkt, daß sonst jedermann zuerst guten Wein auftischt und dann, wenn die Gäste trunken sind, den geringeren, weglassen „wegen des glatten Utilitarismus, der hier keine angemessene Korrektur findet“ (Seminarb. S. 83). Zwar finden wir Zillers Bedenken in diesem Falle allzu ängstlich; aber es ist erklärlich vom Standpunkt des sittlich-religiösen Unterrichts mit seinen moralischen Verlegenheiten, die den nicht treffen können, der seine Unbefangenheit nicht in methodischen Klügeleien verloren hat. Das Alte Testament bietet zu solchen Bedenken reichlichen Stoff; denn seine moralischen Ansichten sind nicht die unsrigen: aber Ziller hat einmal den verhängnisvollen Schritt seines sittlich-religiösen Unterrichts getan, und nun muß er dafür sorgen, daß die beiden gesinnungsbildenden Kräfte im einzelnen Falle nicht gegeneinander wirken. Jakobs Himmelsleiter darf nur als Hallucination betrachtet werden; „die Wahrsagerin, die Samuels Geist erscheinen läßt, und Saul, der ihn sieht und hört, sind als Hallucinanten hinzustellen“ (Seminarb. S. 77); die Erzählung von Hagar und Ismael, Isaaks Opferung, die Betrügereien Jakobs bei Laban, die Vorgänge bei der Schöpfung, die Verabredungen Gottes mit Mose und vieles andere, überhaupt „alle Stücke, die auf einem

Standpunkt der Kultur und Lebensauffassung stehen, welcher der Jugend, sei es überhaupt, sei es wenigstens an dieser Stelle, nicht zugänglich zu machen oder vielleicht nicht einmal zu korrigieren ist" (ebendas. S. 99), müssen einfach ausgeschaltet werden. Dazu erlaube man uns eine kritische Bemerkung. Herbart hat es als einen erzieherisch günstigen Anlaß angesehen, wenn Tatsachen einer weniger entwickelten Sittlichkeit, die in der Literatur der Alten begegnen, durch die schon reinere Auffassung der Schüler ihre Korrektur erfahren. Danach würden manche von Zillers Bedenken sich leicht erledigen lassen; die Schwierigkeit liegt für ihn an anderer Stelle. Seine sittlich-religiöse Erziehung kann die aus der Bibel geschöpften Stoffe nicht als der Korrektur bedürftig hinstellen; er müßte nur das Sittliche und das Religiöse darum aneinander gebunden haben, daß das eine das andere berichtige. Freilich scheidet auf diese Weise so viel aus, daß man sich überhaupt fragen muß, ob die alttestamentlichen Gesinnungsstoffe in der Tat der religiösen Bildung, für die sie Ziller bestimmt hat, dienen können. Das dritte Schuljahr, das ins Alte Testament einführt, beginnt bei Ziller mit dor Geschichte Abrahams. Die Erzählung von Schöpfung und Sündenfall wird erst eingeschaltet nach Sodoms Untergang; dabei aber fallen aus: die Schöpfungstage . . . der Baum der Erkenntnis und des Lebens — „bloß ein Baum in der Mitte, auf den sich aus unbekannten Gründen das Verbot bezieht" —, die Nacktheit der beiden ersten Menschen, die verführende Schlange, der Fluch des Sündenfalls, die Motive bei der Vertreibung aus dem Paradies — „durch diese Nebengedanken werden auf der frühen Stufe die ethisch-religiösen Gedanken verdunkelt und beeinträchtigt!" Aber die religiöse Bildung, wenigstens wie Ziller sie versteht, wird durch diese Weglassungen auch verdunkelt und beeinträchtigt. Der große Raum, den er dem Alten Testament zugesteht, erklärt sich aus dem Bedürfnis, die Erlösung durch Christus verständlich zu machen. Dann aber muß vom Sündenfall ausführlich geredet werden. Man wird uns einwenden, daß diese Materien dem Katechismusunterricht vorbehalten werden müssen, der erst die vorgerückteren Schüler beschäftigen könne. Aber damit wäre eben wieder nur aufs neue bestätigt, daß eine sittliche und zugleich religiöse Erziehung nicht ausführbar ist. Da übrigens Ziller die Autorität der Bibel als eine göttliche Veranstaltung unbedingt anerkennt und von der Kirche das Ungeheuerliche sagt, daß „der von ihr ausgehenden Beurteilung alle menschlichen Gesellschaftskreise unterstellt" seien (Seminarb. S. 144), so ist er am Ende gar nicht zuständig zu all

diesen Eingriffen in die Bekenntnisschriften, und wir müssen uns fragen, ob die sittlich-religiöse Erziehung in seinem Sinn irgendwelche formale Berechtigung habe.*)

Herbart scheint ihm wenigstens ein materielles Recht zu geben; denn in § 94 des Umrisses bemerkt er: „Der historische Unterricht muß mit ihm (dem Religionsunterricht) zusammenwirken; sonst stehen die Religionslehren allein und laufen Gefahr, in das übrige Lehren und Lernen nicht gehörig einzugreifen.“ Aber das ist so gemeint, wie es Herbart in seiner Schrift über die ästhetische Darstellung der Welt, § 43, ausführt: „Durch die Lektüre der Dichter und Historiker, durch wechselnde Menschenkenntnis und durch moralische und Religionsvorträge, die den vorher gelieferten Stoff verarbeiten helfen“, sollen „die sittlichen Unterscheidungen sich fortwährend schärfen“. Es handelt sich hier um ein Zusammenwirken aller Fächer der sprachlich-historischen oder ethischen Seite des Unterrichts. Davon muß aber in anderem Zusammenhange später gehandelt werden.

Ziller hat durch seine Definition des Erziehungszweckes

1) von der Lehre Herbarts in erheblicher Weise sich entfernt,
2) die einheitliche Führung des erziehenden Unterrichts wesentlich gefährdet.

2. Der Stoff des erziehenden Unterrichts.

Interesse und Konzentration.

Pestalozzi hat sich bemüht, die Gegenstände des Unterrichts auf ihre allgemeine Form zurückzuführen, weil er der Ansicht war, daß in dieser Form der Gegenstand des Unterrichts zusammenfallen müßte mit dem natürlichen Bedürfnisse des Zöglings, der seine geistige Kraft entwickelt sehen möchte. Auf diesem Wege kam er zu Zahl, Form und Sprache. Herbart hat die Aufgabe des Unterrichts weiter und tiefer gefaßt. Der Beziehungspunkt zwischen Bildungsstoffen und Bildungskräften sind bei ihm die Interessen. Es sind Interessen der Erkenntnis, die aus der Erfahrung stammen, das empirische, spekulative und ästhetische Interesse, und Interessen der Teilnahme, die der Umgang mit den Menschen anregt und pflegt, das sympathische, das gesellschaftliche und das religiöse Interesse. Vielseitigkeit des Interesses ist bei ihm das besondere Ziel des Unterrichts, insoferne er der Erziehung dienen will, und diese Vielseitigkeit soll eine gleich-

*) Die Unterscheidung von absoluten Wundern, welche Ziller nicht in den Unterricht zuläßt, und relativen, die ihm kein Bedenken einflößen, werden die Theologen sich nicht aus der Hand nehmen lassen.

schwebende sein; denn das Individuum soll nach allen Seiten hin entwickelt werden, wenn auch nicht so, daß seine speziellen „Hervorragungen“ dadurch ausgewischt würden (Allg. Pädag. I, 2).

Alles, was der Lehrplan zu tun hat, ist nun, „Gelegenheiten zu veranstalten“ zur Anregung dieser Interessen (Allg. Pädag. II, 5, § 50). Herbart spottet über die Ängstlichen, die sich „in die Objekte verlieren, um im Katalog der nützlichen Lektionen keinen wissenswürdigen Gegenstand zu vergessen“ (Allg. Pädag. II, 3, § 2). Aber er wünscht doch keine „peinliche Durchführung“ der Interessen in jedem Unterricht; denn die Erkenntnis und Teilnahme, wenn es auch scheint, als wollten sie sich in Empirie und Sympathie ganz versenken, arbeiten von selbst sich heraus, einerseits zu Spekulation und ästhetischer Auffassung der Dinge, andererseits zum geselligen Ordnungsgeist und zur religiösen Ansicht von der Welt (Allg. Pädag. II, 3, § 17). Doch soll „von Anfang bis zu Ende der Lehrplan die sämtlichen Hauptklassen des Interesse zugleich berücksichtigen“ (Umriß päd. Vorles. § 135). Wie danach ein Lehrplan zu gestalten ist, hat Herbart an verschiedenen Stellen — nicht bis ins Kleinste vorgezeichnet, aber doch so angedeutet, daß über seine Meinung kein Zweifel sein kann: er will dem Unterricht hinsichtlich des Stoffes den leichtesten und ungezwungensten Gang sichern, und er verschmäht künstliche Konzentrationen. Das zeigt sich an der zuletzt angegebenen Stelle, ganz besonders aber in den tabellarischen Darstellungen des analytischen und synthetischen Unterrichts im 5. Kapitel des 2. Buches der Allgemeinen Pädagogik, wozu er bemerkt, man möge „nicht die feinere Artikulation des Unterrichts in den engen Fächern einer Tabelle erwarten.“ Bekanntlich sind in dieser Tabelle die einzelnen Interessen durch die Stufen der Klarheit und Assoziation, des Systems und der Methode durchgeführt, und wer diese im Sinne Zillers auffaßt und auch, wie dieser, Analyse und Synthese in jeder einzelnen Lektion vertreten sein läßt, würde aus diesen Tabellen allerdings den Schluß ziehen müssen, daß für jede Lektion 48 verschiedene Vornahmen ins Auge zu fassen seien. Aber diese Auffassung ist eben, wie nachher auszuführen sein wird, ebenso unherbartisch, wie der Zusammenschluß aller Interessengebiete um ein beherrschendes Fach. Herbart will in jenen tabellarischen Ausführungen nur eine Skizze geben, weil mehr für den wissenschaftlich gebildeten Lehrer nicht notwendig ist, der innerhalb eines richtig entworfenen Lehrplans Anregung genug findet zur Ausbreitung seines Unterrichts über diejenigen Interessen, die dieser überhaupt anzufachen im stande ist.

Herbart gründet also den ganzen Lehrplan auf die Interessen und begnügt sich, die Berücksichtigung derselben in den einzelnen Fächern, so weit ihr Inhalt jeweils dafür geeignet ist, zu empfehlen. Ziller weicht auch hier von Herbart ab, und diesmal tadelt er seinen Meister, daß er es versucht habe, die Interessen zu pflegen, ohne seinem Lehrplan einen kulturhistorischen Gang zu geben, wodurch immer „nur einzelne Züge hervortreten könnten“ (Vorles. üb. Allg. Päd., § 22, bei Just S. 249).

Ziller kann die Herbartische Lehre vom Interesse und die pädagogische Behandlung der Interessen nicht ablehnen; sie hängt zu eng mit Herbarts psychologischen Anschauungen zusammen. Aber er gestattet ihnen bei weitem nicht den Einfluß, den ihnen Herbarts Didaktik einräumt, und damit verschlimmert er einen Übelstand, der lange Zeit und zum Teil heute noch die höheren Schulen der Herbartischen Pädagogik verschlossen hat. Die beherrschende Stellung, die Ziller dem religiös-sittlichen Interesse gegeben hat, stört zunächst die gleichmäßige Behandlung der sämtlichen Interessen, die Herbart verlangt hat. Zwar gesteht er zu, daß der Unterricht vielseitig sein müsse, weil er sonst die starke Seite der in ihren Anlagen und Neigungen verschiedenartigen Individualitäten, von der aus sie in das sittlich-religiöse Leben eingeführt werden müssen, nicht mit Sicherheit treffen könne (Vorles. § 21, bei Just S. 189). Darum seien mehr Fächer notwendig als nur das eine des sittlich-religiösen Unterrichts. Wenn er aber an anderer Stelle meint, „kein Teil des Gedankenkreises bedürfe im Verhältnis zum sittlich-religiösen Gesamtziele der Durchbildung mehr oder weniger als ein anderer“ (Vorles. § 21, Just S. 211), so sehen wir damit die Reihe der gleich betonten Interessen vollständig auseinander gerissen und eine Suprematie zweier von ihnen über alle andern aufgerichtet. Die zwei Interessen, die in Zillers didaktischer Hierarchie oben stehen, sind das sympathische und das religiöse. Das gesellschaftliche Interesse können wir vielleicht ihnen noch hinzufügen, obwohl Rein in seinem neuen Buche zugesteht, daß Ziller den Gedanken, daß die Erziehung sozialen Zwecken zu dienen und nicht bloß Individualitäten zu bearbeiten habe, ablehnt.*) An

*) In der sozial-pädagogischen Literatur unserer Tage wird der Versuch gemacht, Herbart eine Stelle unter denjenigen zu erobern, die in der Erziehung ein Geschäft sehen, das von der Gesellschaft ausgeht und in sie mit seinen Ergebnissen zurückfließt. Man beruft sich dabei auf den Umstand, daß Herbarts Ethik das Soziale nicht unberücksichtigt lasse und daß die Interessentafel seiner Pädagogik das Soziale nicht vergessen habe. Dabei ist aber übersehen worden, daß an der

unserer Stelle kommt darauf nichts an; wir haben nur zu bestätigen, daß die wissenschaftsichen Interessen durch Zillers Anordnung in seiner ganzen Didaktik schwer geschädigt sind. Schon bei Herbart fällt eine gewisse Geringschätzung des Inhalts der Wissenschaften auf. Das ist nicht verwunderlich bei einer Didaktik, die wesentlich psychologisch begründet ist, und es ergibt sich unabwendbar aus der engen Zwecksetzung der Erziehungslehre, die den Erwerb von Kenntnissen nur als ein mittelbares Gut ansieht und damit eben auch der eigentlichen sozialen Auffassung der Erziehung den Boden entzieht. Bei Herbart wird aber doch wenigstans der Empirie und der Spekulation ihr selbständiges Recht gelassen; bei Ziller handelt es sich in erster Linie nur darum, die Wissenschaft zur Frohnarbeit für die sittlich-religiöse Bildung heranzuziehen. In der Grundlegung (S. 305) spricht er von der Vielseitigkeit des Interesses, der jedenfalls bei ihm das für Herbart wichtige Attribut der gleichschwebenden nicht mehr zukommt, indem er vor der „Vielwisserei“ warnt. Dabei bemerkt er:

---

klassischen Stelle seiner Allgemeinen Praktischen Philosophie, wo von dem einzelnen Menschen als Gegenstand der Pflicht auf die Gesellschaft als Gegenstand der Pflicht übergegangen wird (Ende des 8. Kapitels des 2. Buches), mit diesem Übergange auch die Erziehung abgeschlossen wird. Die Stelle heißt: „Wie sorgsam und glücklich aber auch der Mensch die Pflicht gegen sich selbst erfüllen oder einer sie dem andern erfüllen helfen möchte: das Leben hat eine Grenze, über welche hinaus die gleiche Sorge planmäßig fortzusetzen, nicht gestattet wird. Diese Betrachtung zieht alles Streben für ein einzelnes menschliches Dasein ins Engere zusammen; sie ruft die gesellschaftlichen Ideen auf, damit ein größeres Ganzes erscheine, welchem zwar nicht so sicher, nicht so gemessen, aber auf längere und wenigstens bestimmte Dauer eine Verwendung von Kräften gewidmet werden kann, die, wenn sie nur ein Ziel hoffen läßt, immerhin bis zur Aufopferung der eigenen noch übrigen Lebensjahre fortschreiten mag.“

Dazu ist zu bemerken, daß im nämlichen Kapitel die Erziehung als Pflicht des Einzelnen gegen den Einzelnen bezeichnet wird oder, noch genauer, als eine Pflicht, die der Zögling „unter dem Schutze des Umganges mit sich selbst“ an sich erfüllt. Diese Pflicht und das ihr gewidmete Geschäft, das der Einzelne an sich erfüllt oder „einer dem andern erfüllen hilft“, wird durch die natürlichen Lebensbedingungen eingeschränkt. Der Zögling wird aus der Hut des Erziehers oder seiner eigenen entlassen und der Einwirkung der Gesellschaft übergeben, in der er, wenn auch nicht so „planmäßig“, seine Kräfte während „der eigenen noch übrigen Lebensjahre“ betätigen kann. Die planmäßige Jugenderziehung und die Einwirkung der Gesellschaft auf den Einzelnen schließen sich demgemäß bei Herbart gegenseitig aus. Den Ruhm, soziale Erziehung gelehrt zu haben, kann man dem bedeutenden Pädagogen demnach nicht zuerkennen. Er hat aber auch nie nach ihm gestrebt, und Verdienst bleibt auch ohne ihn seiner Pädagogik noch genug, wenn wir eben keine fremden Gedanken in sie hineinlegen.

„Nur derjenige, der berufsmäßig an der gelehrten Forschung und an der Fortbildung der Wissenschaft sowie an ihrer Fortleitung zur allgemeinen praktischen Verwendung teilnimmt, hat dahin zu streben, daß er größere oder kleinere Teile des Wissensgebietes so vollständig als möglich umfasse. Jeder andere höher Gebildete bedarf dessen nicht.“ Maß ist ja freilich gut in allen Dingen; aber es nötigt sich uns in allen Dingen ohnedies so unabweisbar auf, daß Zillers Warnung überflüssig war, wenn er nicht gemeint hat, es komme auf das Was? der Bildung, abgesehen von der sittlich-religiösen, sehr wenig, auf das Wie? aber alles an. Er kann sich freilich darauf berufen, daß Herbart verlangt habe, daß das Interesse seinem Wesen nach nicht zur Begierde fortschreiten dürfe. Nun teilen wir Herbarts Ansicht vom psychischen Zustande des Interesses nicht; aber Ziller mißbraucht sie entschieden: denn Herbart will, daß der Erzieher in seinem Zögling sich stets das Bild einer reinen jugendlichen Seele vorstelle, „die sich unter dem Einfluß eines mäßigen Glückes und zarter Liebe, unter mancher Anregung des Geistes und manchen Aufforderungen zum künftigen Handeln, unausgesetzt und mit immer beschleunigtem Fortschritt kräftig entwickelt“ (Erste Vorles. über Pädag. I, § 17). Zillers durch die Einseitigkeit seines erzieherischen Standpunktes veranlaßte wissenschaftliche Dürftigkeit zeigt sich aber nicht bloß in diesen allgemeinen Erörterungen, sondern ganz besonders noch in seinen Anweisungen zur Führung des Unterrichts.

Das Interesse ist ein seelischer Zustand des Subjekts; die Interessen sind daraus hervorgehende Verhältnisse des Subjekts zu den Bildungsobjekten; die Bildungsobjekte stellen sich dem Subjekte in zwei Reihen oder Dimensionen von Lehrfächern dar, den historisch-sprachlichen und den naturwissenschaftlich-mathematischen. Ziller fügt ihnen als dritte die der Fertigkeiten hinzu. Eine Hauptaufgabe seiner Didaktik ist es nun, diese Fächer in das durch seine Auffassung des Erziehungszwecks bedingte Hörigkeitsverhältnis zum sittlich-religiösen Kernunterricht zu bringen: die Interessen, die bei Herbart überall im Vordergrund der erzieherischen Arbeit stehen, treten bei Ziller hinter die Maßregeln der Konzentration zurück.

(Fortsetzung folgt.)

Über Ökonomie und Technik des Lernens.

Von Dr. E. Meumann, Professor an der Universität Zürich.

(Fortsetzung.)

3. Das ökonomische Lernen.

Ökonomisches Lernen ist dasjenige, welches seinen jeweiligen Zweck, d. h. in der Regel das erstmalige Auswendighersagen und dauernde Behalten, in der zweckmäßigsten Weise, d. h. in kürzester Zeit, mit den einfachsten, psychologisch naturgemäßen Mitteln und dem geringsten Arbeitsaufwande erreicht. Der Zweck des Lernens ist aber nicht immer der gleiche. Man lernt in der Schulpraxis zunächst für den Zweck des einmaligen Auswendighersagens, sodann, um die Hauptmasse des erworbenen Gedächtnisstoffes teils dauernd, teils längere Zeit zu behalten. Hierbei kommt es wieder bald auf wörtliche Aneignung, bald auf bloße Einprägung eines sinnvollen Zusammenhangs oder eines Anschauungsinhaltes, ohne Rücksicht auf bestimmte Worte in Betracht. Die Praxis des Lebens und die der Schule zwingt endlich nicht selten auch dazu, einen Stoff nur zum Zwecke eines vorübergehenden Behaltens einzuprägen. Wenn sich der Lehrer auf eine Stunde, der Redner auf eine einmalige Rede, der Pfarrer für eine Predigt, der Schauspieler für eine Aufführung vorbereitet, so fällt die Rücksicht auf dauerndes Behalten mehr oder weniger hinweg. Es ist daher richtiger, als ökonomisches Lernen ganz allgemein dasjenige zu bezeichnen, welches seinen jeweiligen Zweck mit dem geringsten Zeit- und Kraftaufwande und der psychologisch richtigen Bildung der beim Lernen gestifteten Assoziationen der Vorstellungen erreicht.

Für die Praxis des Lebens und der Schule sind nun von den mannigfaltigen Lernbedingungen hauptsächlich drei von Wichtigkeit: der Zeitaufwand, der Arbeits- oder Kraftaufwand und die Art der Bildung der Assoziationen, welche bei der späteren Reproduktion wirksam werden sollen. Der Zeitaufwand beim Lernen kann einfach mittels der Uhr kontrolliert werden. Um den Arbeits- oder

Kraftaufwand zu messen, stellen wir vor allem die Zahl der Wiederholungen fest, die bis zum fehlerlosen Hersagen aufgewandt werden mußte; sodann die Intensität der Konzentration der Aufmerksamkeit, endlich die nach dem Lernen eintretende Ermüdung. Den Effekt des Lernens kontrollieren wir, einmal durch das erstmalige fehlerlose Hersagen, sodann dadurch, daß wir nach bestimmten, allmählich immer weiter hinausgeschobenen Zwischenräumen wiederum hersagen lassen, endlich, wenn das nicht mehr möglich ist, dadurch, daß wir denselben Stoff von Zeit zu Zeit wieder erlernen lassen und die Ersparnis an Zeit und Wiederholungen als Maß des Behaltens nehmen. Für die Methode des Wiedererlernens kann man andre Prüfungsmethoden, wie die oben beschriebene Treffermethode noch in sekundärer Weise ergänzend eintreten lassen.

Wenn man nun durch das Experiment einen Einblick in das Wesen der Lernmethoden erhalten will, so ist es unerläßlich, daß man die einzelnen in die Gedächtnisarbeit eingehenden Faktoren oder Bedingungen getrennt untersucht. Man hat deshalb zunächst die Zeitökonomie oder die Möglichkeit, beim Lernen Zeit zu gewinnen, gesondert geprüft, sodann die Kraftökonomie besonders u. s. f.

Wir werden die Darstellung der Lernmethoden und ihrer experimentellen Begründung nun übersichtlich und leichter verständlich machen können, wenn wir den Hauptschritten der Gedächtnisexperimente nachgehen und am Schlusse in einer Zusammenfassung die Bedeutung der Ergebnisse für die Praxis des Lernens erörtern.

Beobachten wir einmal einen Schüler, wie er sich verhält, wenn er ein Gedicht oder Vokabeln einer Fremdsprache auswendig zu lernen hat. Trotz aller Verschiedenheiten in der Lernweise pflegen sich alle Schüler in dem Punkte gleich zu verhalten, daß sie den vorgeschriebenen Stoff (insbesondere wenn es sich um ein größeres Pensum handelt) in kleinere Abschnitte zerlegen, die sie dann mit mehrfachen Wiederholungen jeden für sich erlernen, um sie endlich mit einer wiederholten Durchlesung des Ganzen aneinanderzureihen. Eine Gedichtstrophe z. B. zerlegt der Schüler je nach ihrem Inhalt und Satzbau und ihrer Länge in zwei bis drei Abschnitte, die zunächst für sich erlernt werden; die Vokabeln einer Fremdsprache pflegen von den meisten Schülern sogar jede einzeln mit ihrer deutschen Bedeutung durch zahlreiches Hersagen des einzelnen Wortpaares erlernt zu werden. Nur sehr selten wird man einen Schüler finden, der sich anders verhält, der etwa die sämtlichen Strophen oder Vokabeln, die ihm „aufgegeben" sind, immer nur von Anfang bis zu Ende

durchliest, und der immer nur das Ganze durchlesend, sich das Ganze einzuprägen sucht. Und doch zeigt sowohl die allgemeine psychologische Überlegung, wie das Experiment, daß das zuletzt beschriebene Verhalten das einzige psychologisch richtige und zugleich das bei weitem ökonomischere ist, d. h. es führt mit weniger Wiederholungen, meist auch in kürzerer Zeit zum erstmaligen Auswendighersagen, und was das Wichtigste ist, es ermöglicht auch eine sicherere Reproduktion und ein treueres und dauernderes Behalten als das Lernen in Teilstücken. Hieraus würde also folgen, daß man die Schüler anhalten soll, Memorierstoffe nur durch „Lernen im ganzen", nicht durch Zerlegen in Teilstücke einzuprägen, und mit seltenen Ausnahmen, die sich, wie wir sehen werden, einer einfachen Regel fügen, ist dies in der Tat die zweckmäßigste Vorschrift für das Lernen. Namentlich der gedächtnisschwache Schüler, dessen Reproduktion eine unsichere, stockende und ungleichmäßige ist, erreicht durch das „Lernen im ganzen" eine beträchtlich getreuere, sicherere Reproduktion und ein längeres Haften der Gedächtnisstoffe im Bewußtsein. Da nun nicht nur bei Schulkindern, sondern auch bei den meisten erwachsenen Menschen die Methode des Lernens in Teilstücken die gebräuchlichste ist, so bedarf dieses überraschende Resultat des Experiments einer genaueren Erläuterung.

Zum Zwecke einer möglichst korrekten Bezeichnung der Lernmethoden seien zunächst die folgenden Benennungen eingeführt. Das gewöhnliche Verhalten des Lernenden, bei welchem ein Memorierstoff in Teilstücke zerlegt und zuerst die Teilstücke für sich und dann das Ganze erlernt wird, nennt man zweckmäßig das abbrechende (fraktionierende) Lernen oder die T-Methode (= Teilmethode); dasjenige Lernen, bei welchem der Stoff ausschließlich von Anfang bis zu Ende durchgelesen wird, bezeichnen wir als das Lernen im ganzen oder das nicht abbrechende Lernen oder kürzer die G-Methode (= Ganzmethode).

Es findet sich nun schon in den ersten systematischen Gedächtnisversuchen, denen von Ebbinghaus, ein Hinweis auf den Unterschied dieser beiden Lernweisen, doch fand Ebbinghaus nur, daß bei einem Stoff von sehr ungleicher Schwierigkeit in den einzelnen Partien das Lernen im ganzen vielleicht etwas mehr Zeit in Anspruch nehme, als das stückweise vorgehende Lernen (Ebbinghaus, Über das Gedächtnis, S. 69). Wir werden sehen, daß dies für Stoffe, die in ihren Teilen von sehr ungleicher Schwierigkeit sind, in der Tat bisweilen zutrifft — unbeschadet der Hauptregel, daß im allgemeinen das Lernen im

ganzen ökonomischer ist als das Stücklernen. Erst G. E. Müller in Göttingen gab auf Grund seiner Erfahrungen mit dem Lernen sinnloser Silben den Anstoß zur genaueren Untersuchung dieser Frage, und L. Steffens, eine Schülerin von G. E. Müller, zeigte zuerst in einer allerdings noch recht unvollständigen Untersuchung, daß die Methode, einen größeren Memorierstoff als Ganzes zu erlernen, unter Umständen die vorteilhaftere sei. Gegenwärtig werden in den psychologischen Laboratorien zu Göttingen und unter meiner Leitung in Zürich genauere Untersuchungen über verschiedene Lernmethoden ausgeführt, von denen die letztern nunmehr zu einem gewissen Abschluß gelangt sind. Steffens arbeitete noch fast ausschließlich an erwachsenen Personen; nur zwei Kinder, ein neunjähriger Knabe und ein zehnjähriges Mädchen, wurden zum Vergleich herangezogen. Wir haben in Zürich alle Versuche nach Möglichkeit vergleichsweise an Kindern und Erwachsenen ausgeführt. Steffens stellte also zunächst an Erwachsenen fest, wie sie sich beim Lernen einer neunzeiligen Gedichtstrophe verhalten. Um über die Art, wie der Lernende seine Wiederholungen auf den Stoff verteilt, Klarheit zu gewinnen, wurde dabei eine höchst sinnreiche und anschauliche Methode verwendet. Sieben erwachsene Versuchspersonen lernten eine Zeitlang täglich halblaut Gedichtstrophen, welche der Leiter des Versuchs auf einem besonderen Blatt vor sich liegen hatte. Neben den einzelnen Verszeilen auf dem Blatt wurde nun jedesmal ein senkrechter Strich gemacht, der bezeichnete, wie weit die Versuchsperson las. Nehmen wir also z. B. an, die Versuchsperson liest zunächst die ersten 4 Zeilen fünfmal durch, so wird dies durch fünf senkrechte Striche neben diesen Zeilen anschaulich bezeichnet. Am Schlusse des Lernens geben dann die Striche „durch ihre Länge und Aufeinanderfolge an, auf welche Zeilen sich die aufeinanderfolgenden Wiederholungen bezogen und in welcher Ordnung sie aufeinander folgten“. (L. Steffens, Beiträge zur Lehre vom ökonomischen Lernen. Zeitschr. f. Ps. d. S. Bd. 22.) Dasselbe wurde dann an den Knaben und Mädchen festgestellt. Es ergab sich nun, daß sämtliche untersuchte Teilnehmer folgende Eigentümlichkeiten ihres Lernverfahrens zeigten:

1. Jede Versuchsperson teilt beim Auswendiglernen die zu lernende Strophe in Abschnitte. 2. Jede Versuchsperson wiederholt die schon eingeprägten Abschnitte durch gelegentliches Zurückgreifen, während sie die späteren Teile lernt, noch einmal, teils um dem Vergessen der zuerst erlernten Teile entgegenzuwirken, teils um die für sich erlernten Teilstücke zu assoziieren. 3. Jede Versuchsperson

wiederholt die ersten Zeilen häufiger als die letzten. Kinder scheinen dabei auf die ersten Zeilen unverhältnismäßig viel mehr Wiederholungen zu verschwenden als Erwachsene. 4. Schwierigere Partien oder Worte werden durch besonders auf sie gerichtete Wiederholungen eingeprägt. 5. Das Ende eines für sich erlernten Abschnitts und der Anfang eines neuen werden durch besonderes Hersagen mit einander verbunden. 6. Erwachsene lernen im allgemeinen mehr durch Versuche, das halb auswendig gewußte schon herzusagen und blicken dabei, sich kontrollierend, gelegentlich in den Text, Kinder lernen durch bloßes Ablesen. 7. Es wird um so langsamer gelesen, je schwieriger der Stoff ist.

Ganz besonders achtete Steffens auch auf individuelle Eigentümlichkeiten beim Lernen. Die verschiedenen Individuen scheinen in der Art, wie sie die Wiederholungen auf einen Stoff verteilen, ihre ganz speziellen Gewöhnungen zu haben. Die einen lesen zunächst die ganze Strophe durch und zerlegen sie dann erst in Teilstücke, andere suchen sogleich einen Abschnitt für sich zu erlernen u. dergl. m. Am meisten unterscheidet sich das Lernen des Kindes von dem des Erwachsenen durch die außerordentlich unpraktische und unökonomische Weise, mit der das Kind seine Wiederholungen auf den Stoff verteilt, indem es auf die ersten Zeilen einer Strophe eine Menge Wiederholungen verschwendet, den Schluß dagegen nur flüchtig einprägt. *Das Resultat einer solchen Weise des Auswendiglernens muß natürlich eine völlig ungleichmäßige Einprägung des zu erlernenden Stoffes sein!* Die einzelnen Teile desselben sind ganz verschieden fest assoziiert und müssen also auch sehr verschieden gut reproduzierbar sein. In diesem unzweckmäßigen Verteilen der Wiederholungen und in manchen andern Folgeerscheinungen des stückweise vorgehenden Lernens liegt daher der Anlaß zum stockenden Hersagen und ungleichmäßigen Behalten.

Welche sind nun die *Motive* der gewöhnlichen Lernweise? Warum lernen die meisten Menschen auf eine psychologisch unrichtige und unpraktische Weise? Der Hauptgrund hierfür liegt wohl in der ungleichen Schwierigkeit der verschiedenen Partien der meisten Lernstoffe. Wir suchen zunächst die schwierigeren Teile gesondert zu lernen und zerstückeln damit das Ganze. Ein weiterer Grund liegt in unserer natürlichen Trägheit. Wir sehen schneller den Fortschritt des Lernens, wenn wir kleinere Teile für sich lernen, als wenn wir sogleich das Ganze einzuprägen suchen; sodann widerstrebt es manchen Menschen, einen großen Lernstoff als Ganzes einzuprägen, sie glauben

sich dieser Aufgabe nicht gewachsen. Von diesem natürlichen Widerstreben gegen das Lernen im ganzen erhielten wir manche interessante Proben, indem selbst erwachsene Personen diese Weise zu lernen für unsinnig erklärten, bis sie zu ihrem eigenen Erstaunen den Erfolg bemerkten. Es kommen noch manche andere sekundäre Motive hinzu, so meinte schon Steffens mit Recht, daß tatsächlich das Lernen der Menschen nicht immer von ökonomischen Interessen beherrscht wird, sondern auch von ästhetischen und manchen andern, die dem zweckmäßigen Verhalten zuwiderlaufen. Das Experiment aber zeigt uns nun, daß dieses gewöhnliche Lernen psychologisch unrichtig und unpraktisch ist, daß vielmehr das Lernen im ganzen, bei welchem der Stoff nicht in Abschnitte zerlegt, sondern immer von Anfang bis zu Ende als Ganzes gelesen wird, eine zweckmäßigere Bildung der Assoziationen bewirkt und schneller und mit weniger Wiederholungen zum Auswendighersagen führt und ein gleichmäßigeres und bleibendes Behalten garantiert.

Wie schon bemerkt wurde, bewies Steffens nur, daß das Lernen im ganzen schneller zum Ziele führt. Zuerst wurde das an Gedichtstrophen von möglichst gleicher Schwierigkeit erprobt. Steffens ließ also ausgewählte Gedichtstrophen von mehreren Personen einmal nach der G-Methode, sodann nach der T-Methode lernen. Die Zeitdifferenzen sprachen zu gunsten der G-Methode, wenn auch nicht immer sehr deutlich.

Im Durchschnitt aller Zahlen kommen z. B. auf das Erlernen einer Strophe nach der G-Methode 2 Minuten 47 Sekunden, nach der T-Methode 3 Minuten 3 Sekunden. Dasselbe wurde sodann an dem rein mechanischen Erlernen sinnloser Silbenreihen geprüft. Auch hierbei ergab sich ein geringer Vorteil zu gunsten des Lernens im ganzen. Das Resultat war an Kindern im großen und ganzen dasselbe wie bei Erwachsenen. Sodann prüfte Steffens noch, ob auch bei sehr großen Memorierstoffen das Lernen im ganzen das vorteilhaftere bleibe. Auch das bestätigte sich; selbst wenn sehr lange Silbenreihen (bis zu 20 Silben) nach verschiedenen Methoden vergleichsweise gelernt wurden, führte das Lernen im ganzen in kürzerer Zeit zum fehlerlosen Hersagen als das abbrechende Lernen.

Steffens fragte sodann noch, worauf der Vorteil des Lernens im ganzen eigentlich beruhe? Durch besondere auf diese Frage gerichtete Versuche ergaben sich folgende Vorteile für die G-Methode: 1. Lernt man eine Gedichtstrophe oder ein Prosastück in Abschnitten,

so müssen die Übergänge von einem Abschnitt zum andern besonders eingeprägt werden. Die hierauf verwendeten besonderen Wiederholungen fallen beim Lernen im ganzen weg. 2. Es werden beim abbrechenden Lernen zahlreiche Assoziationen gebildet, welche später beim Hersagen hinderlich wirken müssen; indem man beim Ende jedes Teilstücks zum Anfang desselben zurückkehrt, assoziiert sich der Schluß des Teilstücks mit seinem Anfang, anstatt sich mit der Fortsetzung zu assoziieren. Diese für die spätere Reproduktion hinderlichen Assoziationen müssen erst künstlich wieder unterdrückt werden durch das besondere Lernen der Übergänge. 3. In einem erlernten Stoffe stehen nicht nur die unmittelbar aufeinanderfolgenden Glieder in fester Assoziation, sondern es stützen sich auch die entfernteren Glieder durch sogenannte mittelbare Assoziation, und ebenso prägen wir uns die einzelnen Teile des Lernstückes dadurch ein, daß wir uns ihre Stelle im ganzen merken. Diese beiden Gedächtnishilfen, die mittelbare Assoziation und die „absolute Stelle“ werden beim Lernen im ganzen mit jeder Durchlesung befestigt, während beim abbrechenden Lernen dieser Vorteil wegfällt oder abgeschwächt wird, denn bei diesem stehen die ersten Zeilen zunächst ganz außer Zusammenhang mit den späteren, für sich erlernten, und die Stelle der Teile wird fortwährend verschoben. Anfangs ist z. B. die erste Zeile jedes gesondert erlernten Abschnitts auch „erste Stelle“, sobald sie dem Ganzen angegliedert wird, erhält sie eine andere Stelle. 4. Beim Lernen im ganzen wird auf alle Teile des Gelernten eine völlige Gleichmäßigkeit der Einprägung verwendet, wenn also der Stoff nicht ganz wesentliche Ungleichheiten in der Schwierigkeit darbietet, so wird das Ganze auch gleichmäßiger eingeprägt (assoziiert). Wir werden dabei durch die Methode selbst davor bewahrt, einzelne Teilstücke mit überflüssig vielen Wiederholungen zu lernen, auf andere zu wenig aneignende Tätigkeit zu verwenden. Vielleicht wirkt dabei auch die ausgiebigere Verteilung der Wiederholungen mit — darauf kommen wir nachher noch einmal zurück.

Die ganze Untersuchung von Steffens, an die wir uns bisher vorzugsweise gehalten haben, war noch zu unvollständig, um ein endgültiges Urteil über die Lernmethoden zu ermöglichen. Wir unternahmen nun seit dem Sommer 1901 im psychologischen Laboratorium zu Zürich in umfangreichem Maße Versuche über die Technik und Ökonomie des Lernens, die vor allen Dingen von einem korrekten Begriff des ökonomischen Lernens ausgingen, wie er an der Spitze dieser Ausführungen (vgl. S. 284 dieses Heftes) erörtert worden

ist.*) Wir richteten demgemäß unsere Untersuchungen hauptsächlich auf drei Punkte: 1. Nach welcher Lernmethode kommt man am schnellsten und mit der geringsten Zahl von Wiederholungen zum fehlerlosen Auswendighersagen? 2. Welche Lernmethode ist für die Verteilung der Aufmerksamkeit auf den Lernstoff und für die Bildung der Assoziationen die günstigste? 3. Welche führt zur sichersten Reproduktion und zu dem am meisten dauernden Behalten? Wir führten ferner die Versuche durchweg an Kindern und Erwachsenen vergleichend aus; speziell bei der den obigen drei Fragen gewidmeten Untersuchung wurden fünf Schulkinder zugezogen, zwei Mädchen und drei Knaben im Alter von 8, 10, 11, 12 und 14 Jahren.

Zuerst prüften wir das gewöhnliche stückweise vorgehende Lernen und fragten: Was ist günstiger und in dem oben erörterten Sinne ökonomischer, einen Lernstoff in wenige oder in zahlreiche Teilstücke zu zerlegen? Lernt man z. B. vier Gedichtstrophen, so fragte sich, ist es zweckmäßiger, sie in je vier Strophen für sich zu erlernen oder die Strophen noch weiter zu zerlegen? Die experimentelle Prüfung ergab, daß das Lernen in Teilen um so unzweckmäßiger wird, in je mehr Stücke man den Stoff zerlegt. Je mehr sich also umgekehrt das Lernen dem „Lernen im ganzen" annähert, desto schneller und sicherer führt es zum Ziele. Ferner, was das Lernen im ganzen betrifft, so fragten wir: Nimmt der Vorteil der G-Methode zu mit der Vergrößerung des Lernstoffes? Das Experiment ergibt, daß beim erwachsenen Menschen der Vorteil des Lernens im ganzen um so mehr hervortritt, je größer und umfangreicher der Lernstoff ist. Wenn man also z. B. Reihen von 12, 16, 20 und 24 Silben vergleichsweise bald nach der G-Methode, bald in Teilstücken lernt, so tritt die Ersparnis an Zeit und Wiederholungen und das festere Behalten beim Lernen mit der G-Methode um so mehr hervor, je länger die Reihen sind. Betrachten wir nun ferner das im Experiment übliche Lernen sinnloser Silben als rein mechanisches, nicht durch den Sinn des Gelernten unterstütztes Memorieren, das Lernen von Gedichtstrophen als sinnloses Lernen, so fragt sich, bei welchem von diesen beiden Fällen tritt der Vorteil des Lernens im ganzen mehr hervor? Die Antwort lautet: Beim sinnvollen Lernen. Die Unterschiede der verschiedenen Lernmethoden treten erst beim Lernen sinnvoller Stoffe unzweideutig hervor, und sie sind in diesem Falle ganz bedeutende!

*) Vgl. zum folgenden: Experimente über Ökonomie und Technik des Lernens von Ch. Pentscheff, N. Magneff und E. Ebert, herausg. von E. Meumann. Archiv für die ges. Psychologie. Band I, Heft 4 ff. Leipzig, Engelmann. 1903.

Einige Beispiele mögen das erläutern. Eine unserer Versuchspersonen (Frl. Kl.) lernte zehn Tage hintereinander je zwei Gedichtstrophen aus Schillers Dido in der Weise, daß an jedem ersten, dritten, fünften u. s. w. Tage in Teilstücken, am zweiten, vierten u. s. w. Tage die Strophen als Ganzes erlernt wurden. Es ergab sich, daß im Durchschnitt die „im ganzen“ erlernten Strophen mit 14,5 Minuten Zeitersparnis gelernt wurden. Das ist also bei einem verhältnismäßig so kleinen Gedächtnisstoff wie zwei Gedichtstrophen eine ganz bedeutende Zeitdifferenz. Ebenso hafteten bei späteren Prüfungen die „im ganzen“ erlernten Strophen fester im Gedächtnis und wurden mit mehr Sicherheit aufgesagt. Dasselbe zeigt sich in den aufgewandten Wiederholungen. Die höchste Zahl der Wiederholungen beim stückweise vorgehenden Lernen betrug für die zwei Strophen 33, während beim Lernen im ganzen im höchsten Falle 14 Wiederholungen, also noch nicht die Hälfte aufgewendet wurde! Es kam ferner beim Hersagen nicht das übliche Stocken bei den Anfängen neuer Abschnitte oder der neuen Strophe vor, wenn nach der G-Methode gelernt wurde. Der Vorteil der G-Methode zeigte sich auch dann noch, als eine freie Reproduktion wegen des fortgeschrittenen Vergessens nicht mehr möglich war, indem die halb vergessenen Strophen auch schneller wiedererlernt wurden, wenn sie ursprünglich „im ganzen“ gelernt worden waren. Noch ein Beispiel für den Unterschied der beiden Lernmethoden, wenn sie an einem recht umfangreichen Stoffe zur Anwendung kommen. Unsere Versuchsperson, Herr Kel., lernte an einem Tage je fünf achtzeilige Strophen einmal in Teilstücken, sodann „im ganzen“. Es ergab sich, daß Herr Kel. zum Erlernen der Teilstrophen 45 Wiederholungen gebrauchte und 32 Minuten Zeit, zum Lernen der gleich langen „im ganzen“ erlernten Strophen nur 12 Wiederholungen, aber annähernd die gleiche Zeit. Dieses Beispiel ist besonders lehrreich, weil es zeigt, daß der Gewinn der G-Methode nicht immer (wie Steffens meinte) in der Zeitersparnis liegt, er liegt vielmehr hauptsächlich in dem geringeren Aufwande an Wiederholungen, in der psychologisch richtigeren Bildung der Assoziationen und dem besseren Behalten. Es kommt nicht selten vor, daß trotz einer beträchtlich geringeren Zahl von aufgewendeten Wiederholungen der Zeitgewinn beim Lernen nach der G-Methode kein beträchtlicher ist, weil die meisten Menschen beim Lernen im ganzen unwillkürlich langsamer und mit mehr Nachdruck lesen als beim abbrechenden Lernen. Ganz besonders langsam werden dabei die schwierigeren Stellen gelesen, damit sie in eder einzelnen Lesung mit größter Konzentration eingeprägt werden.

Der eigentliche Gewinn des Lernens im ganzen wird aber erst klar, wenn man auf die psychischen Prozesse eingeht, die bei den verschiedenen Lernmethoden ins Spiel treten, insbesondere auf das Verhalten der Aufmerksamkeit und die Bildung der Assoziationen. Setzen wir wieder voraus, daß der Lernstoff in allen Teilen gleich oder annähernd gleich schwierig sei, so kommen zunächst die schon von Steffens geltend gemachten Umstände für den psychologisch zweckmäßigen Aufbau der beim Lernen tätigen Funktionen in Betracht: 1. Die Festigkeit der Assoziation zwischen den einzelnen Teilen des Gelernten muß eine gleichmäßigere sein, weil die Wiederholungen bei der G-Methode gleichmäßiger verteilt werden. 2. Die Assoziationen werden beim Lernen nach der G-Methode auch in der Richtung und nur in der Richtung gebildet, in der sie später, bei der Reproduktion wirken sollen, während bei der T-Methode, wie oben gezeigt wurde, rückläufige Assoziationen von den Endpunkten der Abschnitte zu ihren Anfängen gebildet werden. Demgemäß machen sich auch bei der Reproduktion keine Stockungen an den Übergängen der Teilstücke geltend. 3. Die Assoziation der Teilstücke mit der Vorstellung ihrer Stelle in dem Ganzen wird von vornherein richtig gebildet und mit jeder Durchlesung verstärkt. Infolge dessen unterstützt auch in wirksamster Weise die Erinnerung an die Stelle die Reproduktion. 4. Bei sinnvollen Stoffen unterstützt die Auffassung von Sinn und logischem Zusammenhang des Gelernten die Bildung der Assoziationen in viel wirksamerer Weise bei der G-Methode, als bei der T-Methode. Es ist ja klar, daß der Sinn des Ganzen uns viel verständlicher wird, und uns fortwährend zum Bewußtsein kommt, wenn wir beständig das Ganze lesen, nicht aber, wenn wir die Teile für sich einprägen. Aber auch der Teil für sich ist verständlicher, wenn er beständig aus dem Ganzen verstanden wird. Nun ist aber die Unterstützung des Lernens durch den Sinn des Gelernten eine so große, daß beim sinnvollen Memorieren unter Umständen die zehnfache Leistung des mechanischen Lernens erreicht wird. Wir stören also durch das zerstückelnde Lernen den mächtigsten Hebel des Gedächtnisses in seiner Wirksamkeit. 5. Die Folge der besseren Erfassung des Zusammenhangs beim Lernen nach der G-Methode ist auch ein viel günstigeres Verhalten der Aufmerksamkeit beim Lernen im ganzen. Die Aufmerksamkeit läßt nicht so leicht nach, sie wird immerwährend durch den Sinn des Erlernten gefesselt, sie bleibt in gleichmäßigerer Anspannung; infolge dessen tritt nicht so leicht ein sinnloses, rein motorisches Hersagen ein, welches für das Einprägen

fast wirkungslos ist. Hierdurch erklärt sich hauptsächlich, daß beim Lernen im ganzen weniger Wiederholungen erforderlich sind. Jede Wiederholung wird eben von der gleichmäßig gespannten Aufmerksamkeit voll ausgenutzt.

Es war nun eine besondere Aufgabe unserer Züricher Untersuchungen, festzustellen, ob auch für das kindliche Gedächtnis die für den Erwachsenen nachgewiesenen Unterschiede der Lernmethoden bestehen. Es zeigte sich zu unserer Überraschung, daß das nicht in allen Punkten zutraf. Um dies zu verstehen, muß man zunächst beachten, daß das Gedächtnis der Kinder im Alter der Volksschule (bis zu 14 Jahren) viel weniger leistet als das studierender und ihr Gedächtnis fortgesetzt übender erwachsener Personen. Es gilt das ganz besonders auch von dem sogenannten mechanischen Gedächtnis der Kinder. Im allgemeinen ist unter Pädagogen und Psychologen die Ansicht verbreitet, daß das mechanische Gedächtnis der Kinder (abgesehen vielleicht von denen der Unterstufe) besser sei als das des Erwachsenen. Unsere Versuche haben uns überzeugt, daß diese Ansicht eine irrtümliche ist! Das Gedächtnis erwachsener Menschen, die ihre geistigen Fähigkeiten beständig üben, ist vielmehr dem des durchschnittlichen Schulkindes in allen Punkten bei weitem überlegen, auch im mechanischen Lernen. Die Schwäche des kindlichen Gedächtnisses, ganz besonders die viel geringere Fähigkeit wörtlich zu lernen, hat uns beim Vergleich der Leistungen von Studierenden und Dozenten mit denen der Schulkinder immer wieder in Erstaunen versetzt, und sie sollte von der Schulpraxis mehr in Betracht gezogen werden als gegenwärtig geschieht. Man mußte das freilich nach den Experimenten von Bolton über die Entwicklung des Gedächtnisses bei Schulkindern voraussehen. Bolton wies nach, daß die Entwicklung des kindlichen Gedächtnisses viel mehr von dem Alter der Kinder abhängt als von ihrer Intelligenz. Das heißt mit einer bestimmten Altersstufe ist auch für das intelligente Kind eine gewisse unüberschreitbare Grenze seiner Gedächtnisleistung gegeben, und die älteren Kinder sind einfach kraft ihres Alters im Durchschnitt den jüngeren an Kapazität des Gedächtnisses überlegen. Schon hieraus wird es wahrscheinlich, daß der erwachsene Mensch (bei unsern Untersuchungen der Erwachsenen von 20 bis 40 Jahren) größere Gedächtnisleistungen aufweisen muß, als das Schukind bis zu 14 Jahren. Aber widerstreitet dem nicht die allgemeine Erfahrung, daß das Gedächtnis, insbesondere die Fähigkeit wörtlich zu behalten, mit den Jahren abnimmt, und daß Kinder leichter mechanisch lernen als Er-

wachsene? Ich beobachtete einmal, daß ein Schüler, den ich unterrichtete, einen längeren geometrischen Beweis wörtlich auswendig lernte, weil er ihn nicht verstand. Ich versuchte, denselben Beweis wörtlich zu lernen und brachte es nur mit der größten Schwierigkeit zustande. Ähnliche Erfahrungen stehen jedem Pädagogen zur Verfügung. Aber sie beweisen nicht, was sie beweisen sollen. Alle unsere Fähigkeiten sind von fortgesetzter Übung abhängig, und es ist nun die Gewöhnung des erwachsenen Menschen an das ausschließlich sinnvolle Memorieren und das bloße Behalten des Inhalts, was sein mechanisches Gedächtnis zurücktreten läßt, nicht etwa der Verlust der Fähigkeit mechanisch zu behalten. Der Erwachsene kann daher nach meinen Erfahrungen, selbst bis in ein sehr vorgerücktes Alter hinein, sehr schnell durch einige Übung sein vernachlässigtes mechanisches Gedächtnis wieder so steigern, daß er mehr als das drei- oder vierfache des durchschnittlich begabten Schulkindes der oberen Stufen in der gleichen Zeit erlernt. Der experimentelle Psycholog hat dafür den Beweis in den messenden, vergleichsweise an Erwachsenen und Kindern ausgeführten Gedächtnisversuchen. Eine Reihe von 16 bis 24 sinnlosen Silben auswendig zu lernen, ist wohl die denkbar mechanischste Tätigkeit des Gedächtnisses, und bei dieser sind nach kurzer Übung die erwachsenen Versuchspersonen über 20 Jahre den Kindern bis zu 14 Jahren beträchtlich überlegen. Reihen von 12 Silben ermüden die jüngeren Kinder schon sehr, die achtjährigen sind zumeist außer stande, eine Reihe von 16 Silben auf einmal zu lernen, auch wenn sie bis zur Erschöpfung weiter lesen. Der geübte Erwachsene hingegen lernt sogar Reihen von 24 Silben in einer Sitzung, ohne wesentlich zu ermüden. Es ist übrigens nicht allein der Mangel an Übung im mechanischen, wörtlichen Memorieren, der das mechanische Behalten des erwachsenen Menschen für gewöhnlich beeinträchtigt, sondern mehr noch unsere Interessenrichtung, die auf den Sinn des Erlernten geht, und nur besonders wichtige und prägnante oder ästhetisch gefällige Ausdrücke festzuhalten sucht. Wenn man daher Erwachsene im Experiment sinnvolle Prosastücke wörtlich lernen läßt, so geben sie übereinstimmend an, daß es ihnen schwer wird, diese gewohnte Richtung der Aufmerksamkeit aufzugeben und jedem Worte die Aufmerksamkeit zuzuwenden.

Aus dieser geringen Leistungsfähigkeit des kindlichen Gedächtnisses erklärt sich nun wohl der Ausfall der Versuche mit verschiedenen Lernmethoden. Wir fanden nämlich, daß beim mechanischen Lernen bei Kindern anfangs die stückweise aneignende Methode

schneller zum Ziele führt als die G-Methode. Dies kommt daher, daß die G-Methode die Kinder anfangs unlustig und mutlos macht, weil sie längere Zeit keinen Fortschritt sehen. Es ist aber charakteristisch für die Geistesarbeit des Kindes, daß (namentlich bei den jüngeren Kindern) ihre Gefühlslage, ihre Stimmung von allergrößter Bedeutung für den Erfolg ihrer Arbeit wird. Unlust und Verzagtheit, die Vermutung, vor einer Arbeit zu stehen, welche die Kräfte vermeintlich übersteigt, überwinden die Kinder meist nicht wie der Erwachsene durch vermehrte Anstrengung, sondern sie sind der lähmenden Wirkung solcher Stimmungen preisgegeben, und wir fanden beim Experiment immer wieder, daß nichts so wichtig ist für die geistige Arbeit des Kindes als das Bewußtsein, die zugemutete Leistung bewältigen zu können. Beim Lernen in Teilstücken sieht nun das Kind schneller den Fortschritt, indem es durch das gesonderte Erlernen der Teilstücke, diese sich bald aneignet und dadurch der ganzen Aufgabe schneller Herr zu werden glaubt. Das ändert sich, sobald die Vorteile des Lernens im ganzen dem Kinde bekannt geworden sind. Bei fortschreitender Übung lernen daher auch Kinder schneller und mit weniger Wiederholungen und besserem Behalten nach der G-Methode. Bei der Verwendung von sinnvollem Material zeigt sich die G-Methode für Kinder annähernd ebenso vorteilhaft als für Erwachsene. Einige Zahlen mögen das erläutern. Ein achtjähriger Knabe lernte bei unsern Versuchen eine Strophe aus Goethes Erlkönig nach dem Teilverfahren mit 17 Wiederholungen, dagegen mit 11 Wiederholungen, wenn er sie im ganzen lernte; eine andere Strophe des gleichen Gedichtes mit 15 Wiederholungen, wenn sie in 2 Teile zerlegt wurden, gleich darauf die nächste Strophe mit 10 Wiederholungen „im ganzen“. Ungefähr das gleiche Verhältnis kehrte bei allen Schulkindern wieder, ebenso war das spätere Wiedererlernen leichter, bei Strophen, welche ursprünglich „im ganzen“ gelernt worden waren. Dasselbe gilt für größere Stoffe, solange sie das Kind nicht zu sehr ermüden. Das Gesamtergebnis kann daher als sicher betrachtet werden. Für Erwachsene und Kinder ist es zweckmäßiger und psychologisch und pädagogisch richtiger, jeden Gedächtnisstoff als ein ungeteiltet Ganzes anzueignen und ihn nicht in Teilstücke zu zerlegen.

Wie verhält es sich nun aber mit dem Lernen von Stoffen, die kein zusammenhängendes Ganzes bilden, z. B. bei Vokabeln einer Fremdsprache, Jahreszahlen, Namen u. dergl.? Auch bei diesen Materialien ist es vorteilhafter, wenn sie als ein Ganzes und nicht in Teilstücken gelernt werden! Wir ließen z. B. von Erwachsenen

Vokabeln aus ihnen unbekannten Sprachen (italienische, russische, lateinische, bulgarische) bis zu 50 auf einmal, bald nach dem gewöhnlichen Verfahren lernen, bei welchem das einzelne Wortpaar für sich eingeprägt zu werden pflegt, bald so, daß die ganze Reihe stets von Anfang bis zu Ende gelesen wurde. Auch dann hat das letztere Verfahren den beträchtlich besseren Erfolg, ist in jeder Hinsicht das ökonomischere.

Die Ursache hierfür liegt wohl wesentlich in dem Zwang, die Wiederholungen beim „Lernen im ganzen“ gleichmäßig und ausgiebig zu verteilen und in der gleichmäßigeren Spannung der Aufmerksamkeit. Es wird der Aufmerksamkeit bei jedem Schritt etwas relativ Neues geboten, deshalb bewahren wir uns vor dem sinnlosen bloß motorischen Hersagen, und keine Wiederholung geht für das Aneignen verloren. Dagegen fällt hierbei natürlich die Unterstützung durch den Zusammenhang des Ganzen hinweg.

So vorteilhaft nun im allgemeinen das Lernen im ganzen ist, so bedarf seine Anwendung doch gewisser Anpassungen an die Praxis, weil eine Voraussetzung in der Praxis selten erfüllt wird, die wir im vorigen immer gemacht haben, nämlich die gleichmäßige Schwierigkeit aller Teile des zu erlernenden Stoffes. Sobald sich in einem Gedicht oder einer Vokabelreihe einige Teile finden, die sehr viel schwieriger sind als alle andern, zwingt die G-Methode das schon Bekanntgewordene um des wenigen noch unbekannten willen immer wieder mitzulesen. Dies ist natürlich ein Nachteil der Methode. Zu diesem ersten Nachteil kommt ein zweiter. Man kann durch besondere Versuche feststellen, daß beim Lernen eines längeren Stoffes „im ganzen“ — nehmen wir als Beispiele ein Gedicht von 8 Strophen und eine Reihe von 16 Silben — die Konzentration der Aufmerksamkeit doch nicht so gleichmäßig ist, wie man meinen könnte. Die Aufmerksamkeit durchläuft dabei vielmehr eine typische Konzentrationskurve, indem sie stets am Anfang und gegen den Schluß ein relatives Maximum der Konzentration zeigt, in der Mitte oder in der etwas gegen das Ende hin verschobenen Mitte dagegen nachläßt. Infolgedessen werden beim Lernen im ganzen stets die mittleren Partien des Stoffes erst zuletzt eingeprägt. Wenn nun überhaupt einmal nicht gründlich gelernt wurde, so fällt die Mitte des Stoffes leicht aus dem Gedächtnis. Dieses typische Verhalten der Aufmerksamkeit läßt sich beim Lernen sinnloser Silben leicht nachweisen. Man läßt zu diesem Zwecke Reihen von Silben „im ganzen“ lernen und unterbricht den Lernenden, sobald er das Ganze nur zweimal gelesen hat, um festzu-

stellen, was bis dahin schon angeeignet wurde. Darauf lernt er wiederum zweimal das Ganze, wiederum wird das Behaltene festgestellt u. s. f. bis zum endlichen Auswendigwissen der ganzen Reihe. Dadurch muß sich dann verraten, wie sich das Gedächtnis der ganzen Reihe bemächtigt. Es findet sich dabei fast ausnahmslos, daß die ersten und die letzten Silben zuerst behalten werden, dann folgt die Mitte langsam nach, und an gewissen Stellen, z. B. bei der neunten oder zehnten Silbe, liegt ein Minimum der Aufmerksamkeitsspannung, indem diese Silben fast regelmäßig ganz zuletzt gelernt werden. Wenn die Silbenreihe sehr lang ist, bilden sich zumeist zwei solche Minima der Aufmerksamkeitsspannung aus. Beim Lernen in Teilstücken findet man diese typischen Minima der Aufmerksamkeit nicht, weil beim Anfang jedes Teilstücks die Aufmerksamkeit mit frischer Energie und einem Maximum der Konzentration wieder einsetzt. Diese beiden Übelstände haben wir durch sogenannte vermittelnde Methoden zu vermeiden gesucht, die zwischen der G- und T-Methode die Mitte halten und die Vorzüge beider vereinigen, ohne ihre Nachteile in Kauf zu nehmen. Die eine dieser vermittelnden Methoden bewährt sich bei allen Arten von Memorierstoffen. Sie geht so vor, daß der ganze Stoff, unter besonderer Berücksichtigung der verschiedenen Schwierigkeit seiner Teile, in mehrere Teilstücke zerlegt wird, die für das Auge des Lernenden durch einen Strich, oder wenn es angeht, durch einen Zwischenraum getrennt werden. Man lernt nun den Stoff so, daß nach jedem, äußerlich kenntlich gemachten Teilstück eine kurze Pause eintritt, aber der Lernende kehrt dann nicht zum Anfang des Teilstückes zurück, sondern er lernt „im ganzen", also mit Durchlesen des ganzen Stoffes von Anfang bis zum Ende. So bilden sich dann einerseits, wie bei der gewöhnlichen G-Methode, die Assoziationen nur in der Richtung, in der sie später bei der Reproduktion wirksam werden sollen, und es werden die rückläufigen Assoziationen am Ende der Teilstücke vermieden; andererseits ermöglichen die eingeschalteten Pausen der Aufmerksamkeit, bei jedem Teilstück wieder mit ganzer Frische und einem Maximum der Konzentration einzusetzen. Das Verfahren läßt sich am einfachsten an sinnlosen Silben erläutern und ist von diesem Schema aus auf jeden Stoff übertragbar. Man lernt also z. B. eine Reihe von 12 Silben so, daß man sie in zwei Gruppen zu je 6 aufschreibt, zwischen denen das Auge einen Zwischenraum sieht und beim Lesen eine kurze Pause gemacht wird. Aber man liest stets das Ganze von der ersten bis zur zwölften Silbe und kehrt nicht etwa bei der sechsten zum Anfang zurück!

Eine zweite vermittelnde Methode läßt sich am besten bei unzusammenhängenden Gedächtnisstoffen verwenden, z. B. bei Vokabeln einer Fremdsprache. Sie besteht darin, daß man die zu lernende Vokabelnreihe als Ganzes so lange lernt, bis man bemerkt hat, daß einige als besonders schwierige aus der Reihe herausfallen. Diese streicht man an, prägt sie besonders ein, kehrt dann noch einmal zur Lektüre des Ganzen zurück, bis das Ganze gleichmäßig eingeprägt ist. Durch das letztere Verfahren läßt sich die G-Methode ganz besonders leicht ungleich schwierigen Stoffen anpassen. Wir haben an zahlreichen Versuchen die Überlegenheit dieser Methoden vor dem gewöhnlichen Lernen im ganzen festgestellt.

Man muß nun beachten, daß es sich bei allen den bisher beschriebenen Lernversuchen um das wörtliche Auswendiglernen handelt und um eine psychologisch zweckmäßige Bildung der dabei wirksamen Assoziationen. Ebenso haben wir vorläufig als Zweck des Lernens immer das dauernde Behalten ins Auge gefaßt. In der nächsten Abhandlung beabsichtige ich die bisherigen Ausführungen zunächst durch einige Ergänzungen zu vervollständigen, in denen der Einfluß des Rhythmus auf das Lernen, die Bedeutung der Lerngeschwindigkeit, des Sprechens beim Lernen; ferner das Vergessen und das Wiedererlernen erörtert wird. Endlich werde ich noch einen Blick werfen auf das Einprägen des Zusammenhangs ohne wörtliches Memorieren und die Mnemotechnik.

(Fortsetzung folgt.)

Vorbereitung auf eine Anschauungsstunde.

*Ein Vortrag von **F. Gansberg** in Bremen.*

(Schluß.)

Der erste Teil unserer Präparation wäre erledigt, aber auch nur dieser. Unsere Erzählung soll auch Gelegenheit geben, kindliche Gedankengänge anzuregen, sowie Erinnerungen und Beobachtungen der Kinder selbst in die Handlung einzuschalten. Eine Erzählung wird ja doch nur insoweit vollauf gewürdigt, als man sie mit ausgesprochener persönlicher Teilnahme begleitet. Wir müssen also die Handlung in unserer Erzählung absichtlich aufhalten, sie mit schildernden und allgemein betrachtenden Momenten belasten, soweit, daß nur eben noch der Überblick über das Ganze der Erzählung erhalten bleibt. Je nach der Arbeitslust der Klasse werden wir also die fortschreitenden oder die verweilenden Momente vorwalten lassen. Eine bis aufs einzelne Wort festgelegte Präparation wird also hier nicht gut möglich sein; es mag vorläufig genügen, daß wir uns vornehmen, nur dann von unserer Geschichte abzubiegen, vorsichtig abzubiegen, wenn wir die vollständige Teilnahme der Klasse auf unserer Seite haben. Wir wollen auch nicht vergessen, für Überleitungen zu sorgen, wenn uns einmal ein solcher Seitengang zu weit aus unserer Geschichte hinausgeführt hat, für Überleitungen ins alte Fahrwasser. Endlich wollen wir auch versuchen, ein größeres Stimmungsbild gemeinschaftlich in Arbeit zu nehmen und es unserer Handlung einzufügen: das Kind, das unter dem Tannenbaum geschlafen und seinen Erinnerungen gelauscht hat, hält anderntags eine Verteidigungsrede:

Der nette Tannenbaum.

Die Kinder, die eine Tour gemacht hatten, durften sich in seinen Schatten legen. Der Vogel, der gern auspicken wollte, durfte sich auf seine Spitze setzen. Der Wandersmann, der wieder zur Stadt zurückkehrte, durfte sich einen Zweig an den Hut stecken. Das Eichhörnchen durfte sich ein paar Zapfen, das Reh ein paar Knospen abfressen und die Ameise durfte den süßen Holzsaft auflecken. Ja sogar die Spinne durfte kommen, sie durfte ihr Netz zwischen seinen Zweigen aushängen.

Mit dieser Rede kann der erste Abschnitt aus dem Leben des alten Tannenbaums enden und damit auch unsere morgige Lektion ihren Abschluß finden.

Damit könnten wir auch unsere Präparation als beendigt betrachten; denn wir haben eine interessante Handlung, die uns durch vielerlei Lebensgebiete führt, die nach allen Seiten mit Fortsätzen versehen werden kann, und die uns mit Problemen, Erinnerungen und Ideengängen reichlich versorgt — wenn uns nicht schon längst der Gedanke gekommen wäre, wie wir denn nur eines so überreichen Stoffes Herr werden sollen. Es ist ja gar nicht denkbar, daß eine Lektion, die solche Massen in Fluß bringt, auch nur für die besten von ihnen Übersicht und sprachliche Durcharbeitung des Stoffes schaffen kann. Die Geister, die ich rief — — nicht wahr? Zweierlei kann jedenfalls sehr leicht eintreten: erstens, der Stoff ist zu lebendig, niemand will mehr hören, alle

wollen reden. Und wieviel Aufwand von äußerlicher Disziplinierung wird nötig sein, eine solche Anarchie zurückzuhalten und die schön gedachte Lektion ohne Unruhe zur Wirkung zu bringen! Der zweite Übelstand besteht darin, daß die Klasse oft genug dem Willen eines Kindes, das dem Gedankengange eine neue Wendung gab, mehr oder minder widerwillig sich wird fügen müssen. Jedoch kann dieser Übelstand auch im schulgerechten Unterricht eintreten. Man hat ihn hier nur nicht so lebhaft empfunden, weil eben das „korrekte" Lehrverfahren es gar nicht darauf anlegt, die Klasse sprachlich lebendig zu machen. Es ist wenigstens keinesfalls sein Hauptziel. Erstrebte man es nebenbei, dann war die Gefahr der Zersplitterung ebenso groß wie bei uns. Ich denke, den besten Dienst dabei wird uns die unaufhaltsam forteilende Handlung unserer Geschichte leisten, auch ohne daß wir äußerliche Zwangsmittel, ja nicht mal gewisse Kniffe und Mittelchen anzuwenden brauchen. Die Geschichte selbst wird der sichere Ankergrund sein, von dem aus wir kurze fröhliche Fahrten nach allen Richtungen hin unternehmen können, und zu dem wir doch immer wieder zurückkehren.

Auch unsere Bilder wollen wir für unsere Erzählungen nutzbar machen. Nur sind sie jetzt an die zweite Stelle gerückt und müssen sich der mündlichen Darstellung als einem Unterrichtsmittel ersten Ranges unterordnen. Treten sie für sich in die Erscheinung, sind sie stille Begleiter unsers Unterrichts und halten sie sich in gebührender Distanz von unserm Thema, dann können Wort und Bild von einander Nutzen ziehen. Aus den Bildern werden wir Handlungen und Stimmungen, aus den Schilderungen und Erzählungen wieder Bilder gewinnen. Wie ich das meine? Man soll auf dem Pfeifferschen Bilde vom Raben nicht vom beschneiten Hofe sprechen, und daß die Frau sich wegen des rauhen Windes dicht eingehüllt hat — das sind selbstverständliche Sachen, das sieht man ja, und darum braucht das auch nicht ausgesprochen zu werden; sondern man soll in die Küche des Hauses hineingehen und nach der Arbeit sehen, welche die Frau jetzt eben verlassen hat, und in die Wohnstube, wo die Kinder bei ihren Schularbeiten sitzen. Umgekehrt soll uns das Bild helfen, mit einem Schlage eine ganze Winterstimmung lebendig zu machen. Als ein Beispiel, wie uns das Bild auch mit Handlung versorgen kann, führe ich den kleinen Köter an, der auf dem Pfeifferschen Bilde von den Hähnen so ängstlich dem gewaltigen Sieger ausweicht. Ach, das ist ein ganz verachteter Köter; alle stoßen, jagen und werfen ihn — die Hausfrau, die Magd, der Knecht, der schöne weiße Spitz, sogar der große Hahn auf dem Hofe — endlich bringt sich der häßliche Hund durch eine große Tat zur Geltung. Mitten in dieser selbständig auftretenden Geschichte geht den Zuhörern allmählich ein Licht auf, daß der kleine Hund auf dem zufällig in der Klasse hängenden Bilde gemeint sein könne. Nun ist das Bild plötzlich lebendig und damit wirklich sehenswert geworden. Soviel Leben steckt nun schon in der Szenerie. Was wird das erst werden, wenn nun die Schauspieler selbst in die Erscheinung treten, also hier die kämpfenden Hähne! Doch hier schweigt sich der Unterricht aus. Warum? Weil es hier wirklich nicht viel zu sagen gibt, weil das Bild selbst eine so deutliche Sprache redet, weil man etwas doch auch der Phantasie der Klasse überlassen muß. Kehr hat allerdings über jedes Bild einen achtbaren Aufsatz zusammengeschrieben. Aber wenn man abrechnet, was er in aller Breite der Szenerie widmet — in den meisten Fällen bleibt nur

die Hälfte. Man rechne die ausführliche Interpretation der Heyschen Fabel ab — bleibt nur noch ein Viertel. Und dies Viertel ist bei Kehr durchgehends sehr hübsch, aber es liegt nicht im Bilde, sondern stellt die Vorgeschichte der aufgemalten Szene vor. Warum Kehr niemals eine Nachgeschichte geboten hat? Natürlich, weil seine Lektion in der Betrachtung des aufgehängten Bildes gipfeln soll. Und hier scheiden sich unsere Wege; denn wo die Besprechung des Bildes anhebt, wird auch der gemütvolle Kehr langweilig, ledern.

Will man endlich Sprachübungen im Anschauungsunterrichte, so bieten doch gewiß auch unsere Geschichten genug davon, z. B. Was der Tannenbaum den Vögeln von dem Weihnachtsfeste erzählte: „Die Mutter steckte die Lichter an. Meine Zweige zitterten. Die Kinder stürzten herein. Ihre Augen glänzten. Sie standen und wußten nicht, was sie sagen sollten. Otto nahm die Geige zur Hand u. s. w." Oder: Der schöne Garten und der häßliche Baum (In jeden Satz muß das Wort „aber" vorkommen.): „Die Sonne schien freundlich auf ihn herunter, aber er freute sich nicht mehr. Alle Bäume hatten kleine hellgrüne Knospen, aber der Tannenbaum hatte nur welke Nadeln. Die Vögel schaukelten sich auf den dünnen Zweigen, aber zu dem häßlichen Baume kamen sie nicht u. s. w." Auch in unsere Unterhaltungen lassen sich Sprechübungen ohne Mühe einschalten, besonders dann, wenn ein Seitengang die Kleinen in allzugroße Unruhe versetzt hat. Da setzen unsere Formforderungen ein. Wer einen Beitrag liefern will, hat erst einen kunstgerechten Satz zu bauen; z. B. nicht bloß: „Da werden Kränze aufgehängt — ein rotes Schild angenagelt — neue Gardinen aufgesteckt", sondern: „Wenn Hochzeit im Hause gefeiert wird, dann werden Kränze aufgehängt" u. s. w. Oder alle Beiträge sind sofort in die Befehlsform zu kleiden: „Heini, hänge du die Kränze auf! Berta, nagele du das rote Schild an! Luise, lege du die Decke auf den Tisch!" u. s. w. Mit der Formforderung werfen wir ein Netz über die unruhigen Köpfe, gewinnen sie zur Besonnenheit und zum Sprachwagnis, konzentrieren die Blicke mit Notwendigkeit auf den jeweiligen Redner, stellen also die Enge des Gedankenfahrwassers äußerlich wenigstens wieder her. Mit einem Schlage sind wir in unsern Sprechübungen auch über die einfachen, nackten Sätze hinaus, in denen nach Ansicht vieler Pädagogen gerade das Sprachleben des Elementarkindes verlaufen soll. Als wenn die Kinder gar keinen Sinn hätten für sprachliche Schönheiten, so beginnt die Schulsprache noch einmal aus dem Urschleim heraus ihre Entwicklung, und zur Schönheit erblüht sie lehrplanmäßig erst auf der Oberstufe. Nun gut, im Mündlichen wenigstens können wir aber doch wohl gleich ein paar Stockwerke höher anfangen und werden vor zusammengesetzten Sätzen auch in der Elementarklasse nicht zurückschrecken. Sie werden sehen, es geht. Unser Unterricht spricht von den Maurerleuten, die sich ein Frühstück mitnehmen, weil sie des Mittags nicht nach Hause gehen können. Sätze: „Auch die Zimmerleute müssen sich ein Frühstück mitnehmen, weil sie des Mittags nicht nach Hause gehen können. Auch die Straßenmacher . . . Auch die Eisenbahnmänner . . ." u. s. w. Oder wir sprechen vom unordentlichen Hause: „In dem Hause, wo unordentliche Leute wohnen, ist der Gardinenknopf lose. In dem Hause . . . liegt Papier auf der Erde, ist der Knopf von der Ofentür abgebrochen" u. s. w Oder wir sprechen vom Gewächshause des Gärtners und biegen nun schnell über zum Wintergarten vornehmer Häuser. Jeder Beitrag

muß die neue Vokabel enthalten: „In dem Wintergarten kann auch ein Vogelbauer hängen, . . . auch ein kleiner Springbrunnen sein, . . . auch ein Sorgenstuhl stehen“ u. s. w. — —

Ich komme zum Schlusse. Wohl der größte Fehler beim üblichen Anschauungsunterrichte ist, daß man zu seinem Thema Gegenstände, Einzelobjekte macht. Derartige Besprechungen sind, wie alle Lehrbücher beweisen, lebensarm, einseitig verstandesmäßig, oberflächlich und reich an Verbalismus. Wir aber wollen Gedanken wecken und Gedanken frei machen. Darum müssen wir vordringen durch die äußere Form ins Innere des Dinges, vordringen bis zu der Idee, die unsere Gedanken entfesselt und sie auf freier Bahn dahinschreiten läßt.

Immer muß ich an ein Wort E. Dührings denken, der einmal sagt, das Leben des Kindes müßte, wenn es schon in der Jugend abgeschnitten würde, schön und lebenswert gewesen sein — dafür Sorge zu tragen, sei das wichtigste Geschäft des Erziehers, das allerwichtigste. Also nicht auf eine spätere Vollendung und Vollkommenheit vertrösten — das sind ungefangene Fische. Prüfe, ob die Gegenwart deinen Ansprüchen genügt, und lege Hand an in deiner nächsten Umgebung! Betrachte keinen Zeitabschnitt nur als Durchgangsstadium! Suche die Vollkommenheit auch in der Beschränkung! Wenn wir von diesem Gesichtspunkte den elementaren Unterricht, wie er tatsächlich ist, betrachten, so genügt er auch nicht den geringsten Anforderungen. Man denke, das Kind würde nach einem halben Jahre schon aus dem Schulunterricht für immer herausgerissen — nimmt es dann wirklich ein Stück abgeschlossene Bildung mit sich? O bewahre; nach unseren Lehrplänen darf ein Abschluß erst nach erfolgreichem Besuch der I. Klasse eintreten. Warum muß denn das Lesen, Schreiben und Rechnen so gewaltig forciert werden? Können wir den Kindern etwa goldene Berge versprechen, die ihrer im Lesebuch, im Diktat und im Rechenpensum der VII. Klasse warten? Liebe Kinder, ihr müßt Geduld haben, wartet nur, später — in der VI. nicht, in der Schule überhaupt nicht, aber später im Leben, dann werdet ihr euch freuen, daß ihr so fleißig gelernt habt! — Und die Harmonie im kleinsten Lebenswinkel?

Glauben Sie nicht auch, meine Herren, daß es uns auf dem gezeichneten neuen Wege gelingen könnte, den Bedürfnissen der Jugend besser entgegenzukommen? Darum, steuern Sie mit mir den neuen Kurs!

Umschau.

Berlin, den 1. Mai 1903.

Ein wundervoller Maientag. Alles grünt, blüht, jubelt und singt, d. h. alles, was jung ist. Der Mensch hat bekanntlich nur einen Mai. Wenn der vorüber ist, bringt kein Wonnemonat ihn wieder. Auch im herrlichsten Lenz bleibt der einmal vom Herbst Bereifte ein altes Menschenkind, das zwar auch der Frühlingslust lächelnd zuschauen kann, aber mit jener Wehmut im Herzen, die jeden beschleicht, der die Entdeckung macht, daß er abwärts schreitet.

Der Frühling gehört der Jugend, nicht dem Alter. Frühling und Kind sind Geschwister. Uns pedantischen Magistern will das freilich oft schwer in den Sinn, wenn die kleine Schar sich auf den Schulbänken windet und dreht,

wenn sie hinaus möchte in den Sonnenschein und doch drinnen bleiben muß, um zu lernen und immer wieder zu lernen, was sie braucht, und, noch öfter, was sie nicht braucht. Wie war's doch, als wir selbst jung waren? Das soll nun freilich nicht mehr wahr sein. Aber aus jedem Kinderherzen ruft's heraus, und da helfen alle pädagogischen Dementis nichts. Das Kind ist draußen bei seinem Frühling und nicht bei uns in der Schulstube, wenn wir nicht selbst den Frühling uns bewahrt haben und Sonnenschein mit hineinbringen. Das Kind läßt uns sonst allein mit unsern Bänken, Tafeln und Büchern. Wie oft steht man in überfüllten Schulzimmern so völlig allein, die jungen Geister sind nicht da. Nur die zarten Körper drücken sich auf den Bänken, das Herz schlägt wo anders. Will man sich gegen diese Flucht aus den Schulräumen schützen, so muß man schon tun, was der alte Gymnasialpädagoge Oskar Jäger verlangt: „Wenn du vor deinen 30 Schülern stehst, so erinnere dich, wie dir's zu Mut und Sinn gewesen ist, als du selbst ein solcher warst."

Die Schule ist aber oft die gefürchtete Stiefmutter, von der das Märchen erzählt, die Mutter ohne Liebe, ohne die Bande, die die Herzen umschlingt und vereinigt. „Es unterwinde sich nicht jedermann, Lehrer zu sein!" Oft hilft auch der redlichste Wille nicht; der Gegenschlag des jungen Herzens bleibt aus, kein Draht leitet den Strom hinüber, und so bleiben beide Teile oft Jahre lang beieinander, ohne tatsächlich miteinander zu verwachsen.

Unser Jahrhundert ist „das Jahrhundert des Kindes" genannt worden. Liegt dem schönen Wort bei seiner Urheberin sowohl wie bei vielen ihrer Nachsprecher nicht aber doch vielleicht ein unrichtiger, ein unpädagogischer Gedanke zu Grunde? Fast scheint es mir, wenn ich so manchen Herzenserguß eines der zahlreichen dilettierenden Pädagogen und Schulverbesserer unseres Zeitalters lese, als ob der Tag nicht fern wäre, wo Kästners oft zitiertes Wort:

„Dem Kinde bot die Hand zu meiner Zeit der Mann,
da streckte sich das Kind und wuchs zu ihm heran;
jetzt kauern hin zum lieben Kindelein
die pädagogischen Männelein,"

wieder modern sein würde, und auch einer der wenigen großen Propheten unserer Gegenwart, Leo Tolstoi, hat in überzeugender Weise gezeigt, daß diese Pädagogie der Weichlichkeit und der Sentimentalität für die Erziehung nichts bedeutet. Das Kind will wachsen, es will erwachsene, innerlich und äußerlich große Menschen um sich sehen; es will sie bewundern und nachahmen. Es empfindet es auch durchaus nicht als ein Unrecht, wenn es einmal mit Strenge in seine Schranken verwiesen wird. Das ist ihm die Gerechtigkeit des Lebens. Es haßt nur die Impotenz, die Grausamkeit und die Weichlichkeit. Der strafende Lehrer oder Vater wird oft noch mit Liebe und Verehrung genannt, wenn dem einstigen jungen Sausewind schon die Furchen des Alters im Antlitze stehen. Das pädagogische Männelein dagegen ist „versunken und vergessen". Aber nur dann kann die Strenge erziehen, wenn die Liebe, wenn auch verhüllt, dahinter steht. Das Kind ist so schwachsichtig nicht, daß man sich ihm aufdringlich offenbaren müßte; es blickt durch die Hülle hindurch und weiß ohne viele Worte, mit wem es zu tun hat.

Ein Jahrhundert erhält seine Zensur danach, was seine Männer taten und seine Frauen wert waren, und dadurch wird auch zuerst und allein entschieden,

was es für das Kind und seine Erziehung bedeutet. Pestalozzi fand für „Lienhard und Gertrud“ bei der Gesellschaft des 18. Jahrhunderts weder Anerkennung noch Beachtung. Erst eine folgende große Zeit brachte ihn zu Gehör, und als die Menschen wieder kleiner zu denken begannen, vergaß und verleugnete man ihn wiederum. Erziehung und Schule schwimmen wie eine Barke auf den Wogen des Zeitgeistes. Sie werden emporgehoben und in die Tiefe geschleudert, nicht durch einige warmherzige Idealisten, die vom „Jahrhundert des Kindes“ träumen, sondern von den großen Kräften, die das ganze Volksleben bewegen. Nur in großen Zeiten ist das Interesse vorhanden für die Erziehung einer Jugend, die die Erbschaft eben dieser Zeit anzutreten geeignet ist. Wenn die Kräfte eines Volkes erschlaffen, dann ermattet immer zuerst das Interesse für die Erziehung, das darum mit Recht als der Gradmesser für den Glauben eines Volkes an seine Zukunft betrachtet werden kann. Die Reformation, die großen Tage am Anfang des 19. Jahrhunderts und das Jahrzehnt nach der Erstehung des neuen Deutschen Reiches sind Beweis genug dafür.

Zu der Herrlichkeit in der Natur an dem heutigen Maientage paßt vieles nicht, was sich auf dem Markte des Lebens abspielt. Der Trierer Friede scheint nicht so glatt und vollständig geschlossen zu sein, als man nach den ersten Mitteilungen annehmen mußte. Die Zeitungen berichten, daß im Beichtstuhle nach wie vor gegen die böse paritätische Mädchenschule geeifert wird. Die bekannte Dasbachsche „Trierische Landeszeitung“ verkündete Tag für Tag die Verwerflichkeit und Verderblichkeit von Schulen, in denen die verschiedenen Konfessionen miteinander vereinigt sind. Sie sind eine „Anerkennung des Protestantismus“, sie bringen die Gefahr der „Herausbildung von sittlich laxen Anschauungen“, da „bei den verschiedenen liberalen Richtungen in protestantischen Kreisen dort bisweilen Ansichten vorherrschen, welche der strengen katholischen Moral nicht entsprechen“, und sie geben auch Gelegenheit zu — gemischten Ehen.

Inzwischen hat die preußische Staatsregierung alles getan, was sie konnte, um ihrerseits den Frieden zu ermöglichen. Die gefährlichen Lehrbücher sind durch „bessere“ ersetzt worden. Eine katholische Oberlehrerin doziert nunmehr Geschichte und Deutsch im Seminar und in den Oberklassen. Der Bischof hat seinerseits einen geistlichen Religionslehrer berufen. Das alles war in diesem besonderen Falle vielleicht geboten, nur wird man den Eindruck nicht los, als sollte die etwas lichtfarbige Schule gar zu gewaltsam schwarz angepinselt werden. Das mag für Trierische Verhältnisse auch passend sein, eröffnet aber doch im preußischen Staate Perspektiven, die nicht jedermann als sonderlich wünschenswert erscheinen.

Bedenklicher noch als der Trierer Fall kann den Schulpolitiker eine Rede machen, die der Vertreter des „hellsten“ deutschen Staates bei der Einweihung eines Lehrerseminars gehalten hat. Der sächsische Kultusminister Dr. von Seydewitz hat es für angebracht gehalten, bei der Eröffnung des Lehrerseminars in Stollberg im Erzgebirge die Segnungen der geistlichen Schulinspektion in geradezu hyperbelhaften Ausführungen zu preisen.

Herr Dr. von Seydewitz sagt: „Nach unserem Volksschulgesetz ist die staatliche Aufsicht über solche Volksschulen, denen ein Direktor nicht vorsteht, durch den zuständigen Geistlichen auszuüben. Wo die Verhältnisse gesunde

sind, wo die Beteiligten, die Organe der Kirche wie der Schule, ihre Aufgabe richtig auffassen, da hat sich diese gesetzliche Vorschrift wohl bewährt, reichen Segen gestiftet und das natürliche Band zwischen Kirche und Schule immer fester geknüpft. Man hat nun neuerdings, übrigens von beiden Seiten, von geistlicher wie von schulischer Seite, betont, daß der Geistliche die erforderlichen Fachkenntnisse nicht besitze und daher nicht fähig sei, die Schulaufsicht auszuüben, während dem Lehrer nicht zugemutet werden könne, einem solchen Vorgesetzten sich unterzuordnen. Nach meiner Überzeugung kann diesem Moment eine entscheidende Bedeutung nicht beigelegt werden. (!!) Die allgemeine Vorbildung des Geistlichen hat — wie auch seinerseits von dem jetzigen Referenten für die Seminare in einem öffentlichen Vortrage mit großem Rechte hervorgehoben worden ist — eine breite und tiefe Grundlage, und seine besondere ist mit der pädagogischen in vielfache Berührung getreten. Damit sind aber nach meinem Dafürhalten die notwendigen und zugleich ausreichenden Voraussetzungen für seine Haupttätigkeit als Ortsschulinspektor gegeben. Denn dieser soll vor allem die Gesamtaufgabe der Schule im Auge behalten, soll darüber wachen, daß sich das ganze Schulehalten im Geiste des Gesetzes und treuer Pflichterfüllung bewege; er soll die berechtigten Interessen der Schule gegenüber der Gemeinde vertreten, den Lehrer in seiner Autorität schützen und kräftig darauf hinwirken, daß ein Geist sittlich-ernster und doch milder Zucht durch das ganze Schulleben hindurchwehe. In jüngster Zeit ist die Frage der geistlichen Ortsschulaufsicht auch öfter in agitatorischer, in aufregender und verletzender Art behandelt worden. Dies hat zur Folge gehabt, daß einerseits nicht wenige Lehrer in dieser Institution eine lästige Beschränkung ihrer Rechte, eine Bevormundung erblicken, der sie sich gern entziehen möchten, und daß anderseits manche Geistliche die rechte innere Freudigkeit für diese Tätigkeit verloren haben, für eine Tätigkeit, die mit ihrem Hauptamte in keinem notwendigen Zusammenhange steht, die bei gewissenhafter Ausübung viel Zeit und Kraft erfordert, die leicht zu Unannehmlichkeiten und Reibungen führen kann, und die überdies ein unentgeltlich zu verwaltendes Ehrenamt ist. Wir haben allen Grund, denjenigen Geistlichen dankbar zu sein, die auch jetzt noch dieses Nebenamt mit voller Treue und Gewissenhaftigkeit ausüben, und ihre Zahl ist zu meiner Freude nach den vorliegenden amtlichen Berichten noch eine recht große.“

Wenn trotzdem die Frage der geistlichen Schulaufsicht in „agitatorischer, aufregender und verletzender Form“ behandelt werden sollte, so will der Herr Minister dies „mit allen ihm zu Gebote stehenden Mitteln zu verhindern suchen“. Das kann gut werden. Die „Agitatoren“ wollen trotzdem nicht ohne weiteres die Waffen strecken. Die „Leipziger Lehrerzeitung“ (Nr. 28) bemerkt vielmehr: „Der Minister beklagt sich besonders über die fortgesetzte agitatorische, verletzende Behandlung der wichtigen Frage. Er gibt aber keine Beispiele an. Solange dies nicht geschieht, kann man mit einer allgemeinen Redensart nichts machen. Man weiß ja nicht, was er meint. Solange uns keine Fälle genannt werden, bestreiten wir, die wir die Literatur über die Frage auch einigermaßen kennen und wissen, wie objektiv der Streit über die Beseitigung der geistlichen Ortsschulinspektion geführt wird, die Berechtigung der ministeriellen Anklage. Das

Betrübende für uns in seinen übrigen Ausführungen liegt aber darin, daß er nicht empfindet, welche Erniedrigung für einen aufwärts strebenden Stand, wie es der Lehrerstand ist, darin liegt, sich von einem anderen Stande, dem der Geistlichen, beaufsichtigen zu lassen. So gut, wie es der Geistliche verstehen muß, seine Autorität in der Gemeinde selbst zu schützen, so gut wird dies auch der Lehrer mit der seinen tun. Das ist ja eben das Traurige, daß der Lehrer nach dem sächsischen Schulgesetz des Schutzes der Geistlichen bedarf. Es ist deshalb mit lebhafter Freude zu begrüßen, daß eine Anzahl Geistlicher selbst empfindet, daß sie zum Lokalschulinspektor nicht geignete sind, und wir wollen nur hoffen, daß diese Einsicht in immer weitere Kreise dringt, und daß sich schließlich auch der Minister derselben nicht verschließt. Es wird dann, wenn Kirche und Schule einander koordiniert sind, nicht subordiniert, wie gegenwärtig noch, viel eher das Ziel sich verwirklichen lassen, daß beide harmonisch zusammenwirken zum Wohle und Segen der heranwachsenden Jugend nicht allein, sondern der ganzen Gemeinde. Damit dies geschehen kann, ist es aber notwendig, daß sich auch der Kultusminister dem Minister des öffentlichen Unterrichts koordiniert. Geschieht das nicht: nun gut — wir kämpfen weiter für unsere Forderung. Vielleicht kommt auch in Sachsen einmal ein Combes."

Wenn irgend wo, so ist in Sachsen die Lehrerschaft reif für die volle Selbstverwaltung, und es ist ein positives Unrecht gegen den Lehrerstand, wenn ihm, im Gegensatz zu allen auf der Höhe der Zeit stehenden Fachleuten, die Selbstregierung versagt bleibt. Die sächsische Lehrerschaft vereinigt pädagogische und wissenschaftliche Tüchtigkeit mit einer stark ausgesprochenen Religiosität, um nicht zu sagen Kirchlichkeit. Sachsen verdankt nicht einer flüchtig hingeworfenen Phrase, sondern den tatsächlichen unterrichtlichen Leistungen seinen Schulruhm. Wer sächsische Schulen durchwandert, überzeugt sich auf Schritt und Tritt von der Opferwilligkeit der Gemeinden für Schulbauten, von der reichen Ausstattung der Schule mit Unterrichtsmitteln und von dem hohen Idealismus und der praktischen Tüchtigkeit der Lehrerschaft. Überall ist der innere Ausbau der Schule immer noch um einige Stadien der äußeren Ausstattung voraus. Gewiß haben auch Geistliche ihren Anteil an dieser Entwicklung, aber seit Jahrzehnten stehen gerade die am höchsten entwickelten Schulen des Landes nicht mehr unter geistlicher, sondern unter fachmännischer Leitung, und es ist kaum anzunehmen, daß die Intelligenz und pädagogische Tüchtigkeit des sächsischen Volksschullehrerstandes erst beim Schuldirektor anfängt, daß vielmehr dieselben Eigenschaften in ganz demselben Grade bei den Lehrern derjenigen Schulen zu finden sind, die wegen geringer Klassenzahl keinen Direktor haben. Nirgends muß deswegen die prononcierte und durch die Gelegenheit kaum ersichtlich herausgeforderte Auslassung des obersten Leiters des Unterrichtswesens mehr befremden als hier. Oder ist es Tatsache, daß in dem „hellen" Sachsen allerhand dunkle Kräfte unter der Oberfläche tätig sind?

Eine hübsche Probe der vom sächsischen Kultusminister so hoch geschätzten kirchlichen Pädagogik hat kürzlich die katholische Geistlichkeit in Regensburg gegeben. Die Stadtverwaltung geht damit um, die veraltete Feiertagsschule für Knaben aufzuheben und dafür eine Fortbildungsschule mit Fachabteilungen einzurichten und die Leitung der Anstalt einem praktischen

Schulmanne zu übertragen. Daß die Fachabteilungen der Schule von Lehrlingen verschiedener religiöser Bekenntnisse gemeinsam besucht werden, ist für jeden mit der Sache halbwegs Vertrauten selbstverständlich. Das Unglück will es außerdem, daß der Leiter der Schule ein — Protestant sein soll. Alles das veranlaßt die katholischen Geistlichen der Stadt zu folgender Kundgebung: „Die unterzeichneten katholischen Stadtpfarrer und Bezirksschulinspektoren, schmerzlich überrascht durch die in den heutigen Tagesblättern verlautbarte Bekanntmachung des Stadtmagistrats über ‚Errichtung einer allgemeinen Fortbildungsschule in Regensburg an Stelle der Feiertagsschule für die männliche Jugend‘, legen andurch Verwahrung ein gegen die so herbeizuführende Simultanisierung der zu Recht bestehenden konfessionellen Feiertagsschulen und gegen die Unterstellung derselben unter einen protestantischen Oberlehrer. Sie hoffen, daß das katholische Volk, die K. Kreisregierung und die kirchliche Oberbehörde sie in dieser hochwichtigen Sache unterstützen und es nicht dulden werden, daß den Pfarrern die religiös-sittliche Leitung und Heranbildung der männlichen Schuljugend einfach entzogen werde.“ Die bayerischen Feiertagsschulen, seiner Zeit zweifellos eine bemerkenswerte Schöpfung, haben sich überlebt. Das erkennt alle Welt an, nur die Geistlichkeit nicht, die es nicht dulden will, „daß den Pfarrern die religiös-sittliche Leitung und Heranbildung der männlichen Jugend einfach entzogen werde,“ was natürlich geschieht, wenn die Regensburger Lehrlinge, nach Fachgruppen vereinigt, gewerbliches Zeichnen, Rechnen und gewerbliche Buchführung erlernen, und dazu noch in einer Schule, die ein Protestant leitet.

Kein Stand befindet sich darin mit dem Lehrerstande in gleicher Lage, daß man ihm in derselben Weise, wie es hier geschieht, sein eigenstes Gebiet streitig macht. Man läßt den Richter Recht sprechen, den Arzt den kranken Körper heilen, den Geistlichen die Seelsorge üben und hält es für selbstverständlich, daß sie alle auch aus ihren Reihen die leitenden Personen stellen. Nur den Schulmeister will jeder schulmeistern, und die zu allermeist, die sich am vorsichtigsten beiseite drücken, wenn es mühsame praktische Erziehungsarbeit zu leisten gibt. Pädagogische Meister wachsen überall wie die Pilze im Walde, die Kunst des Lehrens und Erziehens versteht jeder, Schulaufseher sind deswegen überall zu haben, aber selbst Hand anlegen mag keiner, das überläßt man gnädigst demjenigen, dessen Beruf es ist.

Wenn man sich trotzdem Liebe und Begeisterung für seinen Beruf erhalten will, so muß man diejenigen hören, die mit Wärme darüber reden und schreiben und sich durch keinerlei Erfahrungen ihre ideale Auffassung des Erzieheramtes trüben lassen. In dieser idealen Richtung bespricht Professor Theobald Ziegler (Straßburg) in der Einleitung zu einem bei Th. Hofmann in Leipzig erschienenen „Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen“ den Beruf und die Stellung des Volksschullehrers. Am Schlusse seines „Zukunftsprogramms“ sagt er: „Es ist der Geist Pestalozzis, der heute erst ganz verstanden wird und als sozialer Geist erst in unsern Tagen lebendig geworden ist. Nicht jeder Lehrer kann ein Pestalozzi sein. Aber von seinem Geiste muß sich ein jeder erfüllen lassen, von seiner menschenbildenden Liebe und Kraft muß jeder einen Hauch verspürt haben, sonst wird ihm sein Amt zur unerträglichen Last, und sonst gelingt ihm nichts, und er taugt als Mietling nicht zum Erzieher. Und doch kommt in der Schule alles auf den Lehrer an.

Der erst gibt den Lehrplänen und behördlichen Vorschriften, den Fächern und Formen Leben und Kraft und Geist. Deshalb muß er eine kraft- und geistesbegabte, eine lebendige und sittliche, eine kenntnisreiche und gebildete Persönlichkeit sein; dann ist die Hauptsache in Ordnung. Pflicht derer aber, die in Gemeinde und Staat die Schule aufzurichten und zu halten haben, ist es, dafür zu sorgen, daß der Lehrer ohne äußere Sorgen gerne und in Zufriedenheit seines Amtes walten kann. Das Volk im ganzen sei aber dessen stets eingedenk, daß die Schule und die Erziehung das wichtigste Mittel ist zur Erhaltung der Volkskraft und zum Fortschritt auf allen Gebieten des nationalen Lebens: wie wir heute unsere Jugend erziehen, davon hängt es ab, wie es morgen um unser deutsches Volk bestellt sein wird."

Wie man dem gegenüber in der Prosa des Lebens über Amt und Stellung des Volksschullehrers denkt, zeigen ein paar Zeitungsnotizen, die ganz friedlich neben dieser idealistischen Darstellung auf dem Schreibtische liegen.

Die Unterrichtsverwaltung des Großherzogtums Mecklenburg-Schwerin macht den großherzoglichen Ämtern zur Pflicht, darauf zu halten, daß die Lehrer „ihre Verpflichtung zur Zerkleinerung des Deputatholzes ordnungsmäßig erfüllen, d. h., daß das Holz spätestens bis zum 1. Juli jeden Jahres zerkleinert wird, damit es vollständig austrocknen und seiner Bestimmung genügen kann. Die Schulvorsteher haben von der etwaigen Säumigkeit eines Lehrers dem Amte Anzeige zu erstatten." „Wird eine Schulstelle im Laufe des Winters neu besetzt, so sind die Kosten für die beschaffte Zerkleinerung des Holzes dem abziehenden Lehrer aus der Amtsschulkasse zu vergüten und an die letztere von dem zuziehenden Lehrer zu erstatten" u. s. w.

Die „Deutsch-österreichische Lehrerzeitung" bringt folgende Mitteilung: „Dem k. k. Professor, Sanitätsrat, Großgrundbesitzer, Herrn Dr. Ritter von Wolczinsky zahlt die hohe Regierung aus dem Religionsfonds für die Erteilung des Unterrichtes in der Hygiene an der Kirchengesangsschule in Czernowitz per Stunde in der Woche 500 K jährlich. Hingegen hat sich dieselbe hohe Regierung nach langem Zögern entschlossen, den Volksschullehrer N. Haras für die Erteilung des Unterrichts in den Landessprachen an derselben Anstalt mit sage und schreibe 17 K jährlich per Stunde in der Woche abzufertigen. Rollen wir hierzu die arithmetische Proportion auf: Hygienelehrer : Landessprachschullehrer = 500 : 17. Und da sage man noch, der Lehrer wird nach der Arbeit bezahlt!" Rechnet man die Angaben der preußischen Gehaltsstatistik durch, so kann man auch manche verblüffende Proportionen aufstellen, wenn man auch zu dem Verhältnis von 500 : 17 nicht leicht kommen wird. Auf dem Boden dieser materiellen Misère kann ein edles Standes- und Selbstbewußtsein nicht gedeihen, und alle Beispiele wunderlicher Unterwürfigkeit und Bedientenhaftigkeit haben hier ihre Quelle.

Man kann es den an höheren Lehranstalten tätigen akademisch gebildeten Lehrern nicht verdenken, wenn sie nicht mit demselben Maße gemessen werden wollen. Weniger begreiflich und verzeihlich ist es aber, daß sie sich einer derartigen Einschätzung dadurch zu entziehen suchen, daß sie möglichst weit von uns abrücken. Die Schule als Ganzes könnte viel erreichen, was den einzelnen Teilen in ihrer Isolierung nicht gelingen will. Der akademisch gebildete Lehrerstand würde auch für sich selbst mehr erreicht haben und früher zur Anerkennung gekommen sein, wenn er für die Hebung der Volks-

schule mit eingetreten wäre. Auch die Herren auf den Gymnasialkathedern bleiben manchen Kreisen doch immer die „Lehrer“ und als solche ein Stand von nicht ganz zweifellosem Range. Man empfindet eine Art Genugtuung, wenn man in demselben „Korrespondenzblatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand“, das sich in der Aufrichtung der Grenzpfähle zwischen den beiden Kategorien des Lehrerstandes niemals genug tun kann, liest, wie andere Leute mit unseren verehrten „Kollegen“ umspringen. In Frankfurt a./M. wurde die neue Theatergesellschaft für Schauspiel und Oper, die den Offizieren und Richtern eine Anzahl besserer Plätze zu ermäßigten Preisen reserviert hat, vom „Verein akademisch gebildeter Lehrer“ gebeten, seinen Mitgliedern die gleiche Vergünstigung zu gewähren. Die Theatergesellschaft antwortete darauf: das gehe nicht an; doch würden von Zeit zu Zeit — Volksvorstellungen zu ermäßigten Preisen gegeben werden. Wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein. Die Herren Oberlehrer und Professoren werden in die — Volksvorstellung verwiesen! Wahrscheinlich hat die Theaterverwaltung nur das letzte Wort in der Vereinsfirma gelesen und daraufhin die Bittsteller ohne weiteres zum „Volke“ gerechnet.

Auch jenseit der Vogesen ist der Vertreter der Volksschule nicht auf Rosen gebettet, und die neueren Vorgänge auf schulpolitischem Gebiete haben seine Stellung nicht gebessert. Insbesondere muß der Dorflehrer vielfach ausessen, was die radikale Regierung ihm eingebrockt hat. Der Ministerpräsident Combes hat sich denn auch, um die Lehrer gegen die vielfachen Verfolgungen zu schützen, zu einer Verfügung veranlaßt gesehen, in der es heißt: es könne nicht zugelassen werden, daß die offiziellen Vertreter dieses Unterrichts bei den mit der Erhaltung der öffentlichen Ordnung betrauten Beamten nicht den vollen Schutz finden, den sie beanspruchen dürfen. Dieser Schutz, der keinem Bürger fehlen dürfe, werde ganz besonders den „bescheidenen Beamten geschuldet, die mit der schweren Aufgabe betraut sind, unsere Kinder zu erziehen und sie zu nützlichen und ergebenen Bürgern der Republik zu machen.“ Deswegen fordert der Ministerpräsident die Präfekten auf, „streng darüber zu wachen, daß die Maires ohne Schwächeanwandlungen allen Obliegenheiten nachkommen, die sie in ihrer doppelten Eigenschaft als Beamte der Gemeinde und der Gerichtspolizei zu erfüllen haben“, und bemerkt zum Schluß, er werde „nicht anstehen, gegen alle die mit größter Strenge vorzugehen, die sich durch ihre Schwäche und Tatlosigkeit zu Mitschuldigen der Kundgebungen und Gewalttätigkeiten, die gegen das Lehrerpersonal gerichtet werden könnten, machen würden“.

Manche Vorkommnisse in französischen Dörfern lesen sich wie ein Roman. Schutzlos und wehrlos ist der Jugenderzieher den klerikalen Verunglimpfungen ausgesetzt, und er wird um so schwerer dadurch getroffen, als die materielle Stellung der französischen Lehrer im allgemeinen eine nahezu trostlose ist. Ein soeben erschienener wirklicher Roman „L'instituteur de village“ von Jean Coste (Paris, Ollendorf, 1903) schildert die rechtlose Stellung und die materielle Misère des französischen Dorflehrers so, daß man Kapitel aus dem Jüttingschen „Lebenskampf eines ostpreußischen Volksschullehrers“ zu lesen glaubt. Hoffentlich kennen die französischen Kollegen die Geschichte des Kulturkampfes in Preußen nicht. Anderenfalls dürften sie an die Möglichkeit denken, daß für die französische Regierung, wie einst der eiserne Kanzler seine „getreuen Kampf-

genossen“ gänzlich vergaß, als er seinen Frieden mit der Kurie schloß, auch Zeiten kommen könnten, in denen man die „bescheidenen Beamten, die mit der schweren Aufgabe betraut sind, unsere Kinder zu erziehen und sie zu nützlichen und ergebenen Bürgern der Republik zu machen“, wieder den Dorfgewaltigen überläßt, die sich dann gewiß ebenso beeilen werden, die „getreuen Kampfgenossen“ für ihren Vorwitz zu strafen, wie es in Preußen geschehen ist.

Das beste Referat über den „Instituteur de village“ hat die „Kreuzzeitung“ gebracht. Alle die Momente, die auch bei uns die Volksschule niederhalten: materielle Not, politische Knechtung, unwürdige Stellung zu den Lokalgrößen, und die Folge: Verbitterung, mangelhafte Rekrutierung u. s. w. werden mit den echtesten Naturfarben geschildert. Das Blatt bringt auch über italienische, spanische und russische Schulverhältnisse gelegentlich ganz ebenso lebenswahre Darstellungen. Vielleicht empfiehlt jemand dem Chefredakteur, seinen ausländischen Korrespondenten die Bearbeitung der deutschen Schulangelegenheiten zu übertragen. S. Deutsche Schule 1903, S. 249.

* * *

Am 4. v. M. hat man auf dem alten Sophien-Kirchhofe in Berlin den Abgeordneten Gustav Knörcke begraben, einen Mann, dessen Name zwar in letzter Zeit wenig genannt worden ist, der einst aber in allen preußischen Schulhäusern wohl an erster Stelle ausgesprochen wurde, wenn man die Freunde der Volksschule aufzählte. Knörcke war alt geworden. Seine frühere Kampflust, die ihn oft der gesamten Reaktion gegenüber auf die Schanzen führte, hatte ihn verlassen. Nur noch selten hörte und sah man ihn. An den neueren Bestrebungen der Lehrerschaft hat er keinen Anteil gehabt. Lag sein Ziel nicht so hoch, beschränkte sich sein Interesse auf gewisse materielle und rechtliche Fragen der Volksschule? Kaum. Aber in den Tagen seiner Kraft standen andere Fragen auf der Tagesordnung, und später fehlte dem Alternden — Knörcke war 1836 geboren — die Elastizität, den Gang der Entwicklung mitzumachen. Auf seinem Gebiete hat er aber bis zuletzt seinen Mann gestanden. Noch bei der letzten großen Aktion der preußischen Schulgesetzgebung, der Beratung des Besoldungsgesetzes, war er auf dem Platze, und die Geschichte dieses Gesetzes erkennt ihm bestimmte und hervorragende Verdienste zu. Besonders hoch aber wird jeder, der die Leidensgeschichte der preußischen Volksschule kennt, es dem Heimgegangenen anrechnen, daß er zu einer Zeit, als unsere Freunde im Parlament recht wenig zahlreich waren, immer und bei jeder Gelegenheit unerschrocken die Partei der Volksschule ergriff. Er stand als Parlamentarier auf den Schultern der Lehrerschaft. Selbst die ihm übergeordneten Parteioberen billigten seine Haltung nicht immer, und er mußte sich sogar von dieser Seite manche Kränkung gefallen lassen. Er hat das ertragen für uns und unsere Sache. Dafür gebührt ihm unser Dank. Nicht frisch vom Kampfplatze hinweg, wie unsern Rickert, hat der Tod ihn abgerufen, sondern als müden Kämpfer und Arbeiter nach längerer Abendfeier. Im Gedächtnis von Tausenden unserer Standesgenossen aber bleibt sein Bild frisch und lebendig. Er ruhe in Frieden!

Ansichten und Mitteilungen.

Vom Kampfe um den Kindergarten.

1898 richtete der Vorstand des Bundes der deutschen Frauenvereine an die deutschen Regierungen eine Petition, in der er eine gesetzliche Einführung von Kindergärten in Verbindung mit jeder Volksschule forderte, zu deren Besuch alle Kinder mindestens zwei Jahre vor ihrem Eintritt in die Volksschule verpflichtet sein sollten; ferner sollten die Seminare für Kindergärtnerinnen der staatlichen Prüfung unterstellt und die Abgangsprüfung der Seminaristinnen vor einer vom Staate eingesetzten Kommission abgelegt werden; ausserdem sollten staatliche Anstalten für die Ausbildung von Kindergärtnerinnen geschaffen werden. Dieser Petition war eine Begleitschrift beigefügt, die das Erziehungswerk Friedrich Fröbels behandelte und die Grundzüge eines Lehrplans für ein Kindergärtnerinnenseminar aufstellte.

Gegen diese Eingabe wandte sich in sehr scharfer Weise Schuldirektor K. O. Beetz in Gotha, zunächst in einem Artikel der „Deutschen Schule" (Bd. III, S. 536), dann in einer eignen Broschüre: „Kindergartenzwang! Ein Weck- und Mahnruf an Deutschlands Eltern und Lehrer" (Wiesbaden 1900). Diese Schrift fand eine Erwiderung von Frau Henriette Goldschmidt in Leipzig, wohl der geistigen Urheberin jener Petition: „Ist der Kindergarten eine Erziehungs- oder Zwangsanstalt?" (Wiesbaden 1901). Auf Lehrerversammmlungen, wie der des Gothaischen Landeslehrervereins im Jahre 1899, sowie in pädagogischen Zeitschriften, z. B. der „Hamburgischen Schulzeitung", ist dann der Kampf weiter geführt worden.

Neuerdings hat auch der jetzige Vorsitzende des „Deutschen Fröbelverbandes", Prof. D. Dr. Zimmer in Berlin-Zehlendorf, dazu das Wort genommen in Nr. 72 der „Beilage zur Allgemeinen Zeitung" (1902). Wir erfahren hier zunächst, daß auch der Deutsche Fröbelverband, der kurz vorher einen Normallehrplan für Kindergärtnerinnenseminare aufgestellt hatte, von jenem Vorgehen des Frauenbundes keineswegs angenehm überrascht worden war. „Es musste dem Verbande wenig erwünscht sein, dass die Petition auf diesen Normallehrplan nicht einging, ihn damit sozusagen desavouierte und dadurch eine gewisse Spaltung in das geschlossene Vorgehen der Kindergartenbestrebungen brachte." Prof. Zimmer bemerkt im weiteren Beetz gegenüber, daß dieser vollkommen Recht haben würde, den Kindergarten zu bekämpfen, wenn dieser einer Entwicklung zustrebe, die in den von ihm als Typen dargestellten französischen Écoles maternelles und Classes enfantines — halb Schulen, halb Bewahranstalten — vorliegt. Die Idee des deutschen, des Fröbelschen Kindergartens sei aber eine wesentlich andere. Sie ist nicht, führt Zimmer aus, die der Bewahranstalt, die als solche nichts weiter will, als daß sie Kinder aufnehmen, die, sich selbst überlassen, verwahrlosen würden; sie ist auch nicht die der Kleinkinderschule, die von dem Gedanken ausgeht, dass schon die früheste Jugend religiös beeinflußt werden muß, und die dort, wo die Eltern nicht christliche Gesinnung haben, ihren Kindern einen Ersatz geben will. Der Kindergarten ist nicht eine soziale Einrichtung wie die Bewahranstalt, ebenso wenig ein Unternehmen der inneren Mission, wie die Kleinkinderschule, sondern er ist eine pädagogische Veranstaltung. Keineswegs aber

will und soll er den Eltern und besonders den Müttern ihre Arbeit abnehmen; er soll auch nicht da, wo das Familienleben zerrüttet ist, eintreten, sondern er soll, ebenso wie die Schule, etwas geben, was das Kind im Elternhause nicht finden kann. Er soll die Familienerziehung nicht ersetzen, sondern ergänzen.

Das Elternhaus kann nicht alles geben, was das Kind an Erziehung braucht. Würde es der Familie möglich sein, dem Kinde die Schule zu ersetzen? Kein Mensch glaubt das. Und selbst wenn es im Einzelfall den Eltern möglich sein würde, ihren Kindern den ganzen Wissensstoff, den die Schule bietet, zu übermitteln, so könnten sie doch eins ihnen nicht geben: den erziehlichen Einfluß der Gemeinschaft gleicher Altersgenossen.

Dieses Gemeinschaftsleben braucht aber das Kind nicht erst von der Schulzeit an. Dem Kinderstubenalter, in dem die Kinder ganz auf die Pflege durch die Eltern angewiesen sind, folgt noch vor der schulpflichtigen Zeit eine andere Altersstufe, in welcher die Kinder das Bedürfnis des Verkehrs untereinander haben. Hier reicht schon eine kinderreiche Familie nicht völlig aus, weil die Altersunterschiede der Kinder in der Familie zu bedeutend sind, als daß diese sich entsprechende Gespielen sein könnten. Zumal aber, wo ein Kind allein ist oder nur wesentlich ältere Geschwister hat, bedarf es etwa vom dritten, spätestens vom vierten Jahre an des Verkehrs mit andern. Hier tritt der Kindergarten ein, und nach dieser Seite kann er durch die Familie nicht ersetzt werden. Man könnte ja freilich auf den Spielplatz, auf die Straße verweisen, und für das Land und die Kleinstadt trifft das auch zu. Jedoch in der Großstadt ist die Straße keine Erziehungsstätte, und auch die Höfe haben ihre Bedenken.

Man würde auch dem Kindergarten nicht gerecht werden, wenn man in ihm nur eine Spielschule sähe. Er ist vielmehr nur ein Bruchstück eines ganzen Erziehungssystems, an dessen Vollendung sein Begründer durch den Tod gehindert worden ist. Fröbels Kindergarten ist nur die erste Stufe einer nach neuen Grundsätzen errichteten Erziehungsstätte, die nicht nur Wissen, sondern auch Handeln lehren soll.

Der Mensch ist von Natur nicht bloß wißbegierig, sondern er hat auch den Trieb, tätig zu sein; in beidem waltet derselbe Drang der Selbsttätigkeit, dort im Erkennen, hier im Handeln. Bringen wir unsre Kinder nur zum Wissen, so verkürzen wir sie nicht bloß um eine wichtige Seite allgemeiner Ausbildung, sondern lassen auch einen beim Kinde sehr regen Trieb unbefriedigt. Und so wird das Kind in einer solchen Lernschule nicht völlig seines Lebens froh. Wo aber Unterricht und Erziehung gegründet sind auf die natürlichen Bedürfnisse des kindlichen Lebens, wo man auf dieselben eingeht und sie zweckentsprechend befriedigt — dazu aber gehört in hervorragendem Maße die Pflege des Tätigkeitstriebs — da wird dem Kinde die Arbeit zur Freude. Darin liegt das Geheimnis, warum ein verständig geführter und dem Fröbelschen Gedanken entsprechender Kindergarten die Kinder so überaus glücklich macht. „Wo sind die Schulen, die das Gleiche von sich sagen könnten? Gewiss, es gibt deren, aber — es sind solche, in denen der Lehrer es versteht, und in denen die Schulordnung es zuläßt, mit dem Lernen Arbeit und Erholung zu verbinden."

„Wenn man es nur wüßte, was für große und köstliche Aufgaben der

Schule aus dem Kindergarten sich ergeben! Man würde nicht mehr darüber die Achseln zucken, daß im Kindergarten mit seinen in der Tat neuen methodischen Grundlagen oft mangelhaft vorbereitete und auf sich selbst gestellte Kindergärtnerinnen nur mangelhaftes leisten, man würde vielmehr die Idee von dort hernehmen, die so überaus glücklich und fruchtbringend ist, und sie, soweit es die Schulbureaukratie irgend zuläßt, in die Schule übertragen, in die Volksschule wie in die höhere Schule. Es ist gar nicht auszusagen, welchen Gewinn unser Schulwesen davon haben würde! Heute schreibt man noch „wider den Kindergarten" — nicht ohne Grund, wie zugegeben werden muß. Aber vielleicht hat der Kampf doch das eine Gute, daß man das wertvolle Neue, was der Kindergarten bietet, verstehen lernt und in der Schule zu verwirklichen sucht. Seinen Gegnern kann der gute Kindergarten eines getrost entgegenhalten: Kommt und seht, wie froh bei uns die Kinder sind, und wie natürlich, und wie sie sich zu uns drängen! Ich weiß keine sicherere Methode, die Güte einer Schule zu beurteilen, als die, daß man auf die Freude sieht, die daran und darin die Kinder haben. Ist das aber richtig, dann ist der Kindergarten glänzend gerechtfertigt und in der Tat ein Vorbild für alle folgende Schulerziehung."

Ferienkurse 1903.

1. **Jena:** im August. I. Naturwissenschaften: 1. Botanik (Prof. Dr. Detmer), 2. Anleitung zu botanisch-mikroskopischen Arbeiten und pflanzenphysiologischen Experimenten (Prof. Dr. Detmer), 3. Die Tierwelt des Meeres (Prof. Dr. Ziegler), 4. Praktischer Kursus der Zoologie (Prof. Dr. Ziegler), 5. Physiologie des Gehirns (Privatdozent Dr. Noll), 6. Die Geologie in der Schule (Prof. Dr. Johannes Walther), 7. Anwendung optischer Instrumente zum Zwecke chemischer Untersuchungen: Spektralanalyse, Mikroskopie, Polarisation, Refraktion (Privatdozent Dr. Gänge). II. Pädagogik: 1. Allgemeine Didaktik (Prof. Dr. Rein), 2. Spezielle Didaktik, mit praktischen Übungen (Oberlehrer Fr. Lehmensick und H. Landmann), 3. Die Lehre von der Bildung des sittlichen Charakters (Dir. Dr. Just-Altenburg), 4. Abnorme Erscheinungen im kindlichen Seelenleben (Dir. Trüper), 5. Psychologie des Kindes (Dr. A. Spitzner-Leipzig), 6. Neue Aufgaben und neue Wege im Religionsunterricht (Sem.-Oberlehrer Dr. Thrändorf-Auerbach), 7. Frauenfrage und Mädchenerziehung (Prof. D. Dr. Zimmer-Zehlendorf). III. Geschichte, Theologie und Philosophie: 1. Die religiösen Strömungen der Gegenwart (Sup. Dr. Braasch), 2. Die deutsche Dichtung in der 2. Hälfte des 19. Jahrh. (Privatdozent Dr. Scheler), 3. Deutsche Wirtschaftsgeschichte (Prof. Dr. Mertz), 4. Einleitung in die Philosophie der Gegenwart (Dr. Scheler), 5. Herbart und seine Gegner (O. Flügel-Wansleben). IV. Kunst: 1. Die Kunst im Hause und im öffentlichen Leben der Gegenwart (Sup. Bürkner), 2. Antike Kunst und Kultur (Prof. Dr. Strack). V. Sprachkurse für Deutsche und Ausländer: Deutsch, Englisch, Französisch. — Anmeldungen an Frau Dr. Schnetger in Jena, Gartenstr. 2.

2. **Greifswald:** Vom 13. Juli bis 1. August: 1. Sprachphysiologie (Prof. Dr. Henckenkamp), 2. Deutsche Sprache und Literatur (Privatdozent Dr. Heller, Dozent Frey-Berlin), 3. Französisch (M. Guerrey), 4. Englisch

(Prof. Dr. Konrath, Mr. Lovel), 5. Religion (Prof. Dr. Cremer), 6. Philosophie (Prof. Dr. Rehmke), 7. Geschichte (Prof. Dr. Seeck und Dr. Bernheim), 8. Geographie (Prof. Dr. Credner), 9. Physiologie (Prof. Dr. Rosemann), 10. Physik (Prof. Dr. Mie), 11. Botanik (Prof. Dr. Schütt), 12. Schulhygiene (Prof. Dr. Löffler), 13. Kunstgeschichte (Prof. Dr. Seeck). Den Vorlesungen zur Seite gehen zoologische und botanische Präparierübungen, geographische Exkursionen, deutsche, französische, englische Sprachübungen. — Anfragen an die Professoren Dr. Bernheim, Dr. Credner oder Dr. Seeck.

3. **Université de Genève:** Cours de Vacances de français moderne, destinés soit aux maîtres étrangers qui enseignent la langue français et qui ne peuvent faire à Genève qu'un séjour de quelques semaines pour s'exercer à la mieux parler, soit aux étudiants qui passent leurs vacances à Genève. Ils dureront du 16 juillet au 28 août. Les cours seront dirigés par M. Bernard Bouvier, professeur à la Faculté des Lettres et des Sciences sociales, avec la collaboration de MM. Muret, Bally, Zbinden, Thudichum, Mercier, Dufour, Boussy, Fournier, Wend, Delétra, Fatio, Hantz. Programme: Littérature classique, Littérature moderne, Lecture analytique d'auteurs français modernes, Méthodes d'enseignement de langues vivantes, Histoire de la langue, Psychologie et pédagogie appliquées (Professeur: M. Henri Mercier), Stylistique, Théorie et pratique du style, Diction et lecture expressive, prononciation. — Pour recevoir des indications sur les pensions, le prix et les conditions du séjour à Genève, ils peuvent s'adresser au Bureau de patronage des Etudiants étrangers, à l'Université, ou, à leur arrivée, au Bureau officiel des renseignements 3, place de Bergues.

4. **Lehrerseminar des Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit in Leipzig:** Kurse vom 29. Juni bis Anfang September. Der Eintritt kann mit Beginn jeder Woche erfolgen. Fächer: 1. Arbeiten für die Vorstufe, 2. Papparbeit, 3. Hobelbankarbeit, 4. Holzarbeit für ländl. Schülerwerkstätten, 5. Schnitzen, 6. Modellieren, 7. Metallarbeiten, 8. Herstellung von Lehrmitteln, 9. Glastechnik. — Auskunft durch Dir. Dr. Pabst in Leipzig, Scharnhorststr. 19.

5. **Königsberg:** 13 bis 31. Juli. 1. Grundprobleme der Religionsphilosophie (Prof. D. Dorner), 2. Überblick über die religiöse Entwicklung des Volkes Israel (Prof. D. Giesebrecht), 3. Deutsche Kunst im 19. Jahrhundert (Prof. Dr. Haendeke), 4. Über das Drama und die wichtigsten Epochen seiner Entwicklung (Prof. Dr. Baumgart), 5. Über die englische Literatur Nordamerikas (Prof. Dr. Kaluza), 6. La litérature provençale ancienne et moderne (Lic. Rigal), 7. Molière: Son époque, sa vie, ses œuvres et leur influence (Lektor Lic. Bastier), 8. Moderne Bühnendichtung, Schauspielkunst und Theaterkritik in Frankreich (Privatdozent Dr. Thurau), 9. Le caractère propre des articulations françaises et leur mode d'union (Prof. Dr. Rousselot), 10. Exercises pratiques de phonétique expérimentale (Lic. Rigal), 11. Ostpreußens Natur und Bewohner, nach den Lehren der modernen Geographie betrachtet (Prof. Dr. Hahn), 12. Das Werden und Vorgehen der Pflanzen und ihre Verwertung in der Volkswirtschaft, Landwirtschaft und Gärtnerei (Prof. Dr. Gisevius), 13. Die Sinneswerkzeuge der Tiere (Prof. Dr. Braun). — Ausgabe von Karten durch die Buchhandlung von Gräfe & Unzer.

6. **Zürich:** 3. bis 15. August. 1. Bau und Leben der Pflanze (Prof. Dr. Schinz), 2. Zootomischer Kurs (Privatdozent Dr. Hescheler), 3. Die Wellenbewegung und ihre Beziehung zu den neuen Errungenschaften auf dem Gebiete der Elektrizität (Prof. Dr. Weilenmann), 4. Feuer und Licht (Prof. Egli), 5. Lessings „Nathan" und Schillers „Wallenstein" (Prof. Dr. Frey), 6. Die Schweizerdichter: Jak. Frey, Gottfr. Keller, C. F. Meyer (Prof. Dr. Stiefel), 7. Französische Sprache und Literatur (Prof. Dr. Bovet), 8. Neuere Erscheinungen auf dem Gebiete der englischen Literatur (Prof. Dr. Vetter), 9. Deutsche Übungen für Nichtdeutsche (Prof. Dr. v. Arx), 10. Hauptergebnisse der Experimentalpsychologie und ihre Anwendung zu einer neuen Begründung der Pädagogik (Prof. Dr. Meumann), 11. Neuzeitliche Meister der Weltliteratur (Prof. Dr. Betz), 12. Geschichte der Schweiz im 19. Jahrh. (Prof. Dr. Öchsli). — Anmeldungen an die Kanzlei der Erziehungsdirektion.

Notizen.

Als **Hauptergebnisse der neueren Psychologie** bezeichnete Dr. Max Brahn im Leipziger Lehrerverein die folgenden (vergl. Leipz. Lehrerztg. Nr. 19):

1. Der empirischen Psychologie ist es gelungen, sämtliche Vorstellungen unseres Bewußtseins in einfache Empfindungen aufzulösen, die entweder von außen oder aus dem Innern unseres Körpers stammen. Nun darf man aber nicht annehmen, daß aus dem bloßen Nebeneinander der Empfindungen Vorstellungen werden; im Gegenteil, die experimentelle Psychologie hat immer deutlicher ergeben, daß diese mechanische Auffassung unseres Bewußtseins falsch ist und daß jedes Zusammensein von Empfindungen im Bewußtsein etwas neues bedeutet. Wenn ich eine gewisse Tastempfindung mit einer bestimmten Gesichtsempfindung verbinde und dabei die Raumanschauung erhalte, so habe ich aus der Tast- und Gesichtsempfindung etwas speziell neues, die Raumanschauung, geschaffen, die beide voraussetzt, aber nicht in beide aufzulösen ist. Die Analyse dessen, was durch die Tätigkeit des Bewußtseins zu neuen Einheiten verbunden worden ist, hat ferner Empfindungen ergeben, die man bisher nicht kannte. Zunächst sind die Organempfindungen, die in ihrer Gesamtheit die Gemeinempfindung zusammensetzen, außerordentlich in den Vordergrund gerückt worden. Weiter hat man das Gleichgewichtsorgan feststellen können, das an unser Ohr angegliedert ist. Dieses Organ reagiert auf die feinsten Bewegungen des Kopfes, und seine Zerstörung hat den Verlust oder doch eine wesentliche Herabsetzung des Gleichgewichtes zur Folge.

2. Je genauer man die Gefühle analysierte, umsomehr zeigte sich, daß die einfache Gefühlsangabe „Lust" und „Unlust" unzulänglich ist. Die neuere Psychologie nimmt deshalb drei verschiedene Gegenpaare von Gefühlen an: Lust und Unlust, Erregung und Beruhigung, Spannung und Lösung. Zur Kontrolle hierfür hat man folgenden Weg eingeschlagen: Es ist erwiesen, daß jeder Gefühlsvorgang von gewissen Pulsbewegungen begleitet ist. Man stellte nun zunächst fest, daß bei Lust und Unlust eine bestimmte Veränderung des Pulses eintritt. Sobald man mit Erregung und Beruhigung, Spannung und

Lösung zu experimentieren begann, zeigte sich, daß jede dieser Gefühlsformen eine ganz spezielle Veränderung der Pulsschläge hervorbringt.

3. Sobald man die Gefühle dahin analysiert hatte, sah man auch ein, daß der Wille nicht eine elementare Tatsache wie Empfindung und Gefühl ist, daß er sich vielmehr in Empfindung und Gefühl auflösen läßt. Trotzdem ist der Wille aber das dem Menschen im Bewußtsein ursprünglich Gegebene, aus dem sich erst die elementaren Tatsachen der Empfindung und des Gefühls entwickeln. Wenn das Kind Hunger verspürt, so hat es ein Unlustgefühl, das gewisse Bewegungen (Strampeln, Schreien) hervorbringt, die ihrerseits bestimmte Empfindungen erzeugen. Nun sieht es die Flasche; es greift danach und hat dabei wiederum bestimmte Empfindungen, die zusammen mit dem darauffolgenden Lustgefühl den Abschluß der Willenshandlung bilden. — Der Wille ist im Prinzip gleichartig mit der Aufmerksamkeit; denn Aufmerksamkeit ist ein auf geistige Vorgänge gerichteter Wille. Für die Pädagogik ist das ein äußerst wichtiges Resultat; denn nur dann ist man im stande zu sagen, wo man angreifen muß, um Aufmerksamkeit und Interesse zu erregen, wenn man die Aufmerksamkeit in Gefühl und Empfindung zerlegt. So treten Empfindungen und Gefühle zu ganz eigenartigen Bildungen zusammen, die wir als Willens- und Aufmerksamkeitshandlungen ansehen und als Apperzeption bezeichnen. Sie ist die fundamentale Form unseres Bewußtseins. — Auch der Begriff der Vorstellungsverbindung (Assoziation) hat in der neueren Psychologie eine weit umfassendere Bedeutung gewonnen. Früher verstand man darunter, wie schon der Name Ideenassoziation sagt, nur eine Verbindung von Vorstellungen und zwar ganzen Vorstellungen. Die experimentelle Psychologie nimmt an, daß Vorstellungen und Gefühle in gleicher Weise und elementarster Form solche Verbindungen eingehen. Auch ist die Assoziation keine Verbindung aufeinanderfolgender Dinge, wie man früher lehrte, sondern eine Verbindung gleichzeitiger Elemente.

4. Ein wesentliches Ergebnis der neueren Psychologie ist der Nachweis, daß in unserem Bewußtsein niemals ein Element isoliert, sondern immer eine ganze Menge von Tätigkeitsempfindungen und Gefühlen der Spannung des immerwährenden Aufmerkens vorhanden ist. Da sie nie wesentlich wechseln, so bilden sie die konstante Grundlage unseres Bewußtseins. Aus ihnen setzt sich in der Hauptsache das Ichgefühl oder Ichbewußtsein zusammen. Auf der Grundlage dieser Gefühle hebt sich erst das übrige, das vorgestellte Bewußtsein ab. Unser Selbstbewußtsein hat darum die Einheit, weil es fortgesetzt die Tätigkeit in sich empfindet, die es immer als das einheitlich tätige Ich gegenüber den wechselnden Verbindungen, Vorstellungen und Gefühlen erscheinen läßt.

Gegenüber der Assoziationspsychologie verhalten sich die Vertreter der empirischen Psychologie sehr ablehnend. Sie können nicht zugeben, daß das ganze Bewußtsein in einen toten Mechanismus aufgeht, der Mensch sich in eine Maschine auflöst, die immer wieder neues produziert, ohne daß man weiß, wie die verschiedenen Produkte einen inneren Zusammenhang haben. Deswegen ist auch die Auffassung in dem viel gelesenen Buche von Ziehen eine schematische, mit dem Experiment nicht übereinstimmende. Ziehen geht darauf aus, gewisse schematische physiologische Theorien mit dem Bewußtsein in Übereinstimmung zu bringen. Das gelingt ihm aber nur dadurch, daß er das Be-

wußtsein vereinfacht. Ein Ichbewußtsein, das die verschiedenen Assoziationen der verschiedenen Zeiten zusammenhält, ist aber auf diese Weise nicht erklärt.

Professor Theobald Ziegler über die Herbartsche Pädagogik (Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen, Leipzig, Th. Hofmann, Einleitung): Zum Rang einer eigentlichen Wissenschaft wurde die Pädagogik erst im 19. Jahrhundert durch Herbart und seine Schule erhoben. Und in der Tat ist sein Verdienst um sie in der Beziehung nicht klein, und daher kein Wunder, daß die Herbartsche Pädagogik vielen geradezu für die wissenschaftliche Pädagogik selber gilt, und daß sie in den Kreisen der deutschen und neuerdings auch der außerdeutschen Lehrerschaft ein fast gar kanonisches Ansehen besitzt. Schon daß Herbart als angesehener Universitätslehrer und bedeutender Philosoph sich so intensiv mit ihr beschäftigt hat, ist ihrer Stellung und Wertschätzung zu gute gekommen; durch ihn ist sie eingeführt worden in den Kreis der auf der Universität vertretenen Disziplinen, ohne daß sie freilich bis zur Stunde das volle Bürgerrecht auf dieser genießt. Es ist immer noch weit, bis wir dahin kommen, der Pädagogik dieselbe Stellung anzuweisen und zuzuerkennen, wie etwa der Medizin, die ja auch nur eine Kunstlehre ist und mit dem Leben und der Praxis dieselbe enge Fühlung hat wie sie. Und weiter hat ihr Herbart den festen wissenschaftlichen Halt gegeben an den beiden philosophischen Disziplinen: der Ethik, an der sich das pädagogische Ziel zu orientieren hat, und der Psychologie, die zeigt, durch welche Mittel dieses im Individuum erreicht werden kann. An diesem Zusammenhang hat sie durchaus festzuhalten, und wenn man ihn auch in seinem ersten Teile sicherlich zu eng finden muß. Endlich hat Herbart für die Pädagogik selbst gewisse feste Formen geschaffen, die nur leider unter den Händen seiner geistlosen Nachfolger allzusehr verknöchert und veräußerlicht, verholzt und verledert sind; bei ihm waren sie noch flüssig genug, um den reichen Inhalt seiner vielfach richtigen und feinen Beobachtungen aus der Praxis aufnehmen und sich ihm anpassen zu können.

Aber diese ausschließliche Anlehnung der Pädagogik an das Herbartsche System hatte doch auch ihre schweren Bedenken. Herbarts Psychologie ruht auf Metaphysik, statt streng empirisch zu sein, und zwar auf einer recht unfruchtbaren und unhaltbaren Metaphysik; und seine Psychologie krankt an dem intellektualistischen Vorurteil ihrer Zeit, indem sie als Leistungen oder, wie er es nennt, als Selbsterhaltungen der Seele nur Vorstellungen gelten läßt und Willen und Gefühl zu bloßen Modifikationen von Vorstellungen herabsetzt. Seine Ethik ist individualistisch; daher steht sie dem sozialen Gebiete des Menschenlebens viel zu kühl und zu gleichgültig gegenüber, um es zu verstehen oder gar sittlich ordnen und durchdringen zu können. Es ist doch kein Zufall, daß Herbart, obwohl beim Verfassungsbruch des Königs von Hannover Professor in Göttingen, doch keiner von den berühmten Göttinger Sieben gewesen ist, die die Idee des Rechts höher achteten als ihre Stellung; für solche Gemeinsamkeitswerte hatte er kein Organ. Gerade deswegen sind Herbarts Pädagogik und Ethik so veraltet, weil sie einer durch und durch individualistischen Weltanschauung entstammen. Die Psychologie veraltet, die Ethik als zu dünn uns unter der Hand zerbrechend — das ist schlimm für seine auf

diesen beiden sich aufbauende Pädagogik. Und wirklich wird sie durch die Gestaltung dieser beiden Disziplinen selbst auch widerspruchsvoll und unklar. Nach Herbart soll der Mensch erzogen werden zur Tugend, zur Charakterstärke der Sittlichkeit; da aber Vorstellungen der einzige Seeleninhalt sind, so kann das nur erreicht werden durch Bildung der Vorstellungen. Um das Mißverhältnis zwischen jenem auf den Willen gerichteten Zweck und diesem nur das Denken bearbeitenden Mittel zu verdecken, hat Herbart die Lehre vom erziehenden Unterricht aufgestellt und dem Unterricht die beiden Mittel der Regierung und der Zucht beigefügt. Gewiß besteht ein Zusammenhang zwischen Erziehen und Unterrichten; nur liegt er nicht in besonderen Gesinnungsstoffen, wie sie die Herbartianer mühsam zusammensuchen, sondern jedes Unterrichten ist, wenn es gut ist, zugleich auch ein Erziehen, und jeder Unterrichtsgegenstand hat seinen besonderen ethischen Wert. Aber in erster Linie wirkt auf den Willen überhaupt nicht das Unterrichten und das Lehren, auch nicht die besonderen Maßregeln der Zucht, von der Herbart ganz unwillkürlich und unklar die Regierung abgetrennt hat, sondern die Versetzung des Kindes in ein sittliches Milieu, das Leben in und mit der Gemeinschaft, die Angehörigkeit zu einem mit sittlichem Geist erfüllten Schulorganismus. Aber schon der Zweck der Herbartschen Pädagogik ist zu einseitig bestimmt und zu ausschließlich in das Ethische verlegt. Neben dem Vorstellen steht das Fühlen und das Wollen zu gleichen Rechten, und daher tritt neben die intellektuelle auch die ethische und die ästhetische und religiöse Seite der Erziehung, neben Ethik auch Logik, Ästhetik und Religionsphilosophie, und schließlich sind es alle Wissenschaften, die der pädagogischen Einzelarbeit zu Grunde liegen und ihr Inhalt geben.

Aus diesem Bankerott, der der Herbartschen Pädagogik angekündigt ist, ergibt sich, daß die deutsche Lehrerschaft sich von ihr loszumachen hat, wenn sie weiterkommen und mit der wirklichen Wissenschaft fortschreiten will.

Co-education in Amerika. Wer nicht rettungslos in der landesüblichen amerikanischen Selbstanbetung versunken ist, kann beobachten, wie zugleich mit dem immer engeren geistigen Anschlusse Amerikas an Europa mehr und mehr von dem zusammenstürzt, was dem Amerikaner bisher als ureigene amerikanische Errungenschaft galt. Selbstverständlich war ihm diese Errungenschaft zugleich eine superiore Errungenschaft im Vergleich zu europäischen Einrichtungen. Hierhin gehört die gemeinschaftliche Erziehung der Geschlechter (co-education) auf den niederen und höheren Lehranstalten Amerikas. Der Amerikaner war sehr stolz darauf. Mit um so größerem Erstaunen sieht er jetzt allenthalben von hervorragenden Fachleuten die Frage aufgeworfen: Ist die gemeinschaftliche Erziehung der Geschlechter verfehlt? Der zuerst die Frage stellte, war James, der Präsident der hochangesehenen „Northwestern University“ in Evanston, Staat Illinios. Nicht weniger bedeutungsvoll erscheint, daß gerade auf dieser Universität das System der „coeducation“ zuerst unter den großen Universitäten eingeführt wurde, und zwar Ende der sechziger Jahre. Herr James betonte bei der Gelegenheit, daß die „Western Reserve University“ in Cleveland, Staat Ohio, das System so gut wie aufgegeben habe, daß die „Leland Stanford University“ in Palo Alto, Staat Kalifornien, entschlossen sei, die weiblichen Studenten nur noch in begrenzter

Anzahl zuzulassen, und daß die „Wesleyan University“ in Middletown, Staat Connecticut, nur noch ein Fünftel weiblicher Studenten von der Gesamtzahl zuzulassen gedenke. Herr James machte darauf aufmerksam, daß durch die bisher übliche gemeinschafliche Erziehung die gleiche Befähigung der weiblichen Studenten zur Bewältigung des Studiums über alle Zweifel festgestellt wäre. Ihn erfüllte jedoch die Tatsache mit Besorgnis, daß die Anzahl der weiblichen Studenten überhand nähme und dadurch eine Verweiblichung der höheren Lehranstalten stattfände. Diese Verweiblichung wäre an sich unerwünscht, würde es aber noch mehr, weil dadurch die jungen Männer vom Besuche der Lehranstalten ferngehalten würden. Das wäre bereits in verschiedenen Fällen festgestellt. Inzwischen hat auch die „University of Chicago“, in Chicago, Staat Illinios, zu der wichtigen Frage Stellung genommen. Auf Betreiben ihres Präsidenten Harper hat der Verwaltungsrat mit 13 gegen 3 Stimmen kürzlich beschlossen, daß zunächst in dem sogenannten „Junior College“, zu dem die beiden ersten Jahrgänge der Studierenden gehören, fortan die jungen Damen und Herren getrennt sein sollen. Unter den Gründen hierfür nannte der Verwaltungsrat: „Es ist unmöglich, in der gemischten Klasse Mädchen gegenüber eine Strenge anzuwenden, die zur Erzielung der besten Ergebnisse wünschenswert ist. Auch ist es, abgesehen von der Strenge, unmöglich, Knaben und Mädchen in derselben Art zu behandeln. Daher wird die Trennung für beide Geschlechter von großem Vorteil sein.“ Es ist sehr wahrscheinlich, daß bald noch andere Universitäten dem gegebenen Beispiel folgen werden. Eins der angesehensten deutschen Blätter des Westens, die in Chicago erscheinende „Abendpost“, meint bei der Besprechung dieser Vorgänge: „Niemand bestreitet heute mehr, daß die jungen Mädchen dasselbe lernen können wie die jungen Männer, aber es ist ganz sicher auch wahr, daß sie zumeist nicht dasselbe lernen wollen. Dieser Gegensatz wurzelt zum Teil in der verschiedenen Geschmacksrichtnng und zum großen Teil in der Verschiedenartigkeit der Endziele, die verfolgt werden; und die letzteren sind so verschieden, wie Mann und Weib voneinander verschieden sind. Der Durchschnitts-Student strebt Wissen an, um es beruflich verwerten zu können; die Durchschnitts-Studentin verlangt nach Wissen, das ihr Leben verschönt und eine Zier der künftigen Hausfrau und Dame der Gesellschaft ist. Und auch da, wo die Studentin nach Berufswissen strebt, wird ihre Vorliebe anderen Fächern gelten, als die sind, die der Student sich aussucht. Wo das nicht der Fall ist, liegen Ausnahmefälle vor.“ Für die Elementarschulen, besonders die niederen Klassen, befürwortet das genannte Blatt die gemeinschaftliche Erziehung, weil dort die Ziele beider Geschlechter noch die gleichen sind. In Hochschulen (höheren Schulen) und Universitäten sollte man aber „co-education“ endgültig abschaffen. (Henry F. Urban in New-York im „Tag“.)

Das preußische Fürsorge-Erziehungsgesetz in der Praxis behandelt ein Artikel aus der Feder des ausgezeichneten Kenners der Fürsorgeerziehung, des Landesgerichtsrats Dr. Aschrott-Berlin, in der „Jugendfürsorge“ auf Grund einer im Ministerium des Innern bearbeiteten Denkschrift. Ihm entnimmt die „Soziale Praxis“ (Nr. 26) folgende besonders interessante und lehrreiche Punkte: Es betrug die Gesamtzahl der im Rechnungsjahre 1901/1902 rechtskräftig der Fürsorgeerziehung Überwiesenen 7787. Unter

diesen waren auf Grund einer strafbaren Handlung 1236 überwiesen, eine Ziffer, die gegen die Überweisungen auf Grund des Zwangserziehungsgesetzes im Jahre 1898 mit 1447 Fällen eine Verringerung bedeutet. Den Hauptanteil an der Steigerung der Überweisungen nahmen die auf Grund der Ziffer 3 des § 1 des neuen Gesetzes erfolgten ein, durch welche das ganze große Gebiet der objektiven Verwahrlosung getroffen wird, wo ohne Rücksicht darauf, ob die Schuld an der Verwahrlosung bei den Eltern oder den Kindern zu suchen ist, allein entscheidend die Tatsache ist, daß das Kind verwahrlost ist und daß ein öffentliches Interesse für eine staatliche Fürsorge besteht. Dagegen ist ein Zurücktreten der Überweisungen auf Grund der Ziffer 1 des § 1, der das Vorliegen eines Verschuldens der Eltern trifft, zu verzeichnen. Diese Tatsache ist vielfach auf die Judikatur des Kammergerichts über das Verhältnis zwischen Fürsorgeerziehung und Armenpflege zurückgeführt und behauptet worden, daß dadurch das ganze Gesetz illusorisch gemacht worden sei. Diesen Vorwurf weist der Verfasser zurück, indem er hervorhebt, daß die Gerichte nur dem Bestreben der Armenbehörden entgegengetreten seien, die Kosten der Armenpflege mißbräuchlich unter dem Titel Fürsorgeerziehung abzuwälzen, daß sie jedoch in allen denjenigen Fällen, wo eine solche wirklich geboten gewesen sei und durch den Armenverband geeignete Maßregeln zur Verhütung der Verwahrlosung nicht zu erwarten gewesen seien, keinen Einwand erhoben hätten. Nach den bisher im Justiz-Ministerialblatt veröffentlichten Geschäftsübersichten der Amtsgerichte für die 9 Monate des Jahres 1901, in denen das Fürsorgeerziehungsgesetz in Wirksamkeit gewesen ist, haben die Amtsgerichte in dieser Zeit 5688 Beschlüsse auf Unterbringung und 2980 ablehnende Beschlüsse erlassen. Es ist zu erwarten, daß sich die Zahl der ablehnenden Beschlüsse vermindern wird, sobald sich erst eine feste Praxis der Gerichte herausgebildet hat und allgemein bekannt geworden ist. Auf Grund der ministeriellen Denkschrift hebt der Verfasser rühmend hervor, daß das Verständnis für das Gesetz schon jetzt in weite Kreise gedrungen sei, daß alle sozialen Schichten sich verständnisvoll an seiner Durchführung beteiligten. Die Kosten auf Grund des neuen Gesetzes stellten sich im Rechnungsjahre 1901/1902 insgesamt auf 2296474 M., d. h. gegenüber den Kosten der Zwangserziehung im Jahre 1900/1901 auf ein Mehr von 618497 M., die ausschließlich dem Staat zur Last fallen. Von den 7787 rechtskräftig überwiesenen Zöglingen waren 4949 männlichen, 2838 weiblichen Geschlechts; während im jüngeren Alter die Zahl der Knaben bedeutend größer ist als die der Mädchen, verschiebt sich dieses Verhältnis mit zunehmendem Alter, so daß in der höchsten Altersklasse von 17—18 Jahren die Mädchen sogar überwiegen. Der Verfasser kommt am Schlusse seiner Ausführungen zu dem Resultat, daß zwar die vorhandenen Ziffern schon manchen Anhalt über die Ursachen, welche die Fürsorgeerziehung erforderlich gemacht haben, geben, daß aber erst noch weitere Jahre praktischer Anwendung des neuen Gesetzes abgewartet werden müssen, ehe man bestimmte Schlüsse wird aufstellen können.

Kurze Hinweise.

Über den pädagogischen Wert des physischen Schmerzes verbreitet sich, anschließend an eine Abhandlung des Prof. v. Tschisch über den

Schmerz, M. Lobsien in Max Brahns „Pädag.-psychologischen Studien“ (Nr. 2 u. 3). Das Resultat, zu dem er gelangt, ist folgendes: Zweifelsohne übt der physische Schmerz einen starken Einfluß aus, solange wir ihn empfinden; aber er ist pädagogisch (als Strafe) wertlos, weil er vom Gedächtnis nicht festgehalten wird. Treu ist allerdings das Gedächtnis für die begleitenden Umstände, unter denen der Schmerz auftritt. Diese Erlebnisse verknüpfen sich mit starken Unlustgefühlen, welche veranlassen, daß sie dem Gedächtnis fest eingeprägt werden. So erlangt auch die Körperstrafe eine pädagogische Bedeutung, wenn das Gewissen dafür geschärft wird, in der Züchtigung auch ein moralisches Übel zu erblicken. Dann kommt es aber auch nicht auf die Erzeugung hoher Intensitätsgrade an, und es gilt zu bedenken, ob nicht auch ohne physischen Schmerz pädagogisch wertvolles moralisches Leid hervorgerufen werden könnte.

In die Grundlagen der Sozialpädagogik Pestalozzis führt ein geistvoller Vortrag ein, den Prof. Paul Natorp aus Marburg bei der Pestalozzifeier in Zürich am 4. Januar 1903 gehalten hat, und der nun in Nr. 1 der „Schweizerischen pädagog. Zeitschrift“ erschienen ist. Wir glauben nicht fehlzugehen, wenn wir in ihm den Vorläufer einer umfangreicheren zusammenfassenden Darstellung der Pädagogik Pestalozzis erblicken, an der Natorp seit längerer Zeit arbeitet.

In einer neuen Schrift: „Das Wesen des Mitleids“ (Berlin, F. Dümmler) legt der Verfasser, Dr. Wilh. Stern (Berlin), dar, daß die bisherigen Erklärungen des Mitleids unzutreffend seien. Insbesondere sei es nicht durch das Sichversetzen der Person in die Lage des Leidenden zu erklären, wie dies von vielen geschehen ist. Auch sei es nicht metaphysisch zu begründen, wie dies Schopenhauer getan habe. Es müsse vielmehr genetisch begründet werden. Nach der Auffassung des Verfassers ist es das allmählich im Laufe der Jahrtausende entstandene verletzte Gefühl der Zusammengehörigkeit mit den andern beseelten Wesen gegenüber den schädigenden Eingriffen der objektiven Außenwelt ins physische Leben.

In seinem neuen Werke: „Über die Schöpferkraft der Phantasie“ (Übersetzung von Mecklenburg. Bonn, Strauß) macht der berühmte französische Psychologe Ribot den Versuch, die schaffende Phantasie als Bewegung der Erinnerungsbilder unter dem leitenden Einflusse der die Individualität ausmachenden Triebe und Begierden darzustellen. Der Trieb ist es nach ihm, der den Ablauf der Vorstellungen organisiert. Offenbar hat die Lehre von der Phantasie durch obiges Werk eine wesentliche Bereicherung und Fortbildung erfahren.

Unter der Aufschrift „Universität und Volksschullehrerbildung“ faßt ein im Auftrage des geschäftsführenden Ausschusses des Deutschen Lehrervereins von G. Trensch bearbeiteter Artikel in Nr. 18 und 19 der „Pädagog. Zeitung“ die Ergebnisse der bisherigen Erörterungen dieses Themas in Presse und Vereinen zusammen.

In einer Beilage des Osterprogramms der Katholischen Realschule in Breslau berichtet Prof. Dr. Ehrenthal über die seit 1897 von ihm geleitete Korrespondenz von Schülern dieser Realschule mit Schülern französischer Schulen unter Mitteilung zahlreicher Briefe aus mehr als 20 französischen Städten. Prof. E. urteilt sehr günstig über die Sache.

Personalien.

Am 13. April starb in Meran, wo er seit einigen Jahren ansässig war, Professor Moritz Lazarus, ein geistvoller Vertreter der älteren Psychologie. Insbesondere hat sein „Leben der Seele", eine Sammlung von Monographien in gemeinfaßlicher Darstellung, das Interesse an psychologischen Fragen in hohem Grade gefördert. Lazarus stand im allgemeinen auf dem Boden der Theorie Herbarts. Seine Hauptbedeutung in wissenschaftlicher Hinsicht liegt in der Begründung der „Völkerpsychologie", an deren weiterer Ausbildung allerdings seinem verstorbenen Freunde H. Steinthal das größere Verdienst zuzuschreiben ist. Mit diesem zusammen gab er 1859—1890 die „Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft" heraus. Lazarus, geboren 1824 in Filehne, war 1860—1867 Universitätsprofessor in Bern, dann in Berlin.

Am 14. April starb Joh. Heinr. Löffler, Lehrer in Pößneck. Bei Gelegenheit seines 70. Geburtstages, am 1. März d. J., machten wir auf den ausgezeichneten Erzähler aufmerksam (Märzheft, S. 191).

Oberlehrer a. D. Mörle in Gera, der zweite Vorsitzende des Engeren Ausschusses der Deutschen Lehrerversammlung, starb am 9. Mai im Alter von fast 81 Jahren.

Alexander Biehl, Observator am Astrophysikalischen Institut in Potsdam, vorher Lehrer an der dortigen Volksschule, seminarisch gebildet, wurde zum Professor ernannt.

Der durch seine religionsmethodischen Schriften bekannte Seminaroberlehrer Lic. Kabisch in Oranienburg wurde Seminardirektor in Ütersen.

Schulrat Polack nahm seinen Wohnsitz in dem Städtchen Treffurt an der Werra, nicht weit von Eisenach.

Der Großherzogl. hessische Kreisschulinspektor Kleinschmidt, ein Schüler Kehrs, Methodiker auf dem Gebiete des Deutschunterrichts und Jugendschriftsteller, wurde von Erbach nach Gießen versetzt.

Hauptlehrer a. D. Winkler in Schreiberhau legte den Vorsitz im Verein „Deutsches Lehrerheim" nieder.

Rektor Ufer in Altenburg wurde zum Rektor einer Mädchenmittelschule in Elberfeld gewählt.

Literatur.

Rechnen.

P. Klauke und J. Klein (Kgl. Kreisschulinspektoren), Anleitung zur Erteilung des Rechen- und Raumlehre-Unterrichts in Volksschulen. Zugleich Handbuch des Rechen- und Raumlehre-Unterrichts in Seminaren. 416 S. Düsseldorf, L. Schwan, 1903. 4,20 M.

Die Verf. sind in dem alten Irrtume befangen, daß sie die Kinder durch Zählen zu klaren Zahlvorstellungen und zur Einsicht in die Rechenvorgänge bringen könnten. Zahlbilder werden abgelehnt, weil „auch im Veranschaulichen zuviel geschehen kann und wirklich geschehen ist". Wer dies in Bezug aufs Rechnen behauptet, hat keine rechte Vorstellung von dem Was und Wie des zu veranschaulichenden Stoffes. Der Bruch wird als „benannte Zahl" aufgefaßt. Das kann nicht das Wesentliche an

ihm sein; denn dieses gilt, wie die Verf. selbst zugeben, auch von den „ganzen“ Zahlen 4 Dutzend, 3zig, 2hundert. Aber etwas Richtiges liegt der Annahme zu Grunde, nämlich, daß jeder bestimmte Bruch das Zahlmaß eines Größenwertes ist und durch letzteren näher bezeichnet wird. Diese den Verf. unbekannte Tatsache hätte die Grundlage ihrer Bruchmethodik abgeben sollen. Lobend ist dagegen hervorzuheben, daß der „Zähler“ als wirkliche Zahl aufgefaßt und bei allen Operationen auf die Entstehung der Bruchzahl zurückgegangen wird. Schiefe Auffassungen der Multiplikation und Division werden dadurch veranlaßt, daß die Verf. beim Bruch nur an gezählte Dinge oder Größen, nicht auch an quantitativ bestimmte Verhältnisse oder Größen denken. In der Aufgabe $^1/_2 \times ^1/_3$ ist die Zerteilung des Drittels in zwei Hälften wohl der Weg zur Lösung, nicht aber die Lösung schon selbst. Nur nach der formal-abstrakten Lösung, keineswegs aber der Sachlichkeit entsprechend sind die Aufgaben wie $^1/_3 \times ^4/_5$ und $^4/_5 : 3$ oder $^4/_5 : ^1/_3$ und $^4/_5 \times 3$ ein und dasselbe. Dagegen werden die absteigenden Dezimalstellen ganz richtig als eine nur besondere Art von Brüchen aufgefaßt und behandelt. — Die Einführung in die bürgerlichen Rechnungsarten ist gut. Den geometrischen Unterricht aber dem bürgerlichen Rechnen anzukleben, lehne ich entschieden ab.

Baewert (Mittelschullehrer in Wittenberg), Das Prinzip der Selbsttätigkeit im Rechenunterrichte meiner Kleinen. (Päd. Abhandlungen VII, 2.) 23 S. Bielefeld, Helmich. 60 Pf.

Das Heftchen handelt von allem Möglichen, nur nicht von Selbsttätigkeit. „Gründliche Anschauung“ lesen wir auf jeder Seite, und an einer Stelle zeigt uns auch B. deren Wesen: „Man will die Rechenmaschine nicht gelten lassen, weil man behauptet, 7 oder 8 können nicht auf einmal aufgefaßt und es müsse deshalb immer erst gezählt werden. Wenn aber von den 10 Kugeln einige beiseite geschoben werden, bleiben doch auch noch welche auf der andern Seite! . . . Der Schüler wird also jederzeit beim Anblick der „zwei“ die Gewißheit haben, daß auf der andern Seite noch „acht“ sind; er schaut stets auf die Minderheit, um jede Größe sofort bestimmen zu können.“ An dieser Probe wird man genug haben.

Langer (Hauptlehrer a. D. zu Landeck i. Schl.), Der erste Rechenunterricht. Ausführliche Anleitung zum Gebrauche des Posner-Langerschen Rechenkastens für Schule und Haus. 186 S. 2. umgearb. u. verm. Aufl. Selbstverlag 1900. Geb. 1,80 M.

Das im Titel bezeichnete Anschauungsmittel ist ein verbesserter Tillichscher Rechenkasten. Dadurch daß die Einheiten durch Striche markiert und jenseit der 5 anders gefärbt sind, wird aber der Grundfehler des Apparats — Vertauschung der Zahlen oder Vielheiten mit Kontinuen oder Einheiten — nicht beseitigt. Z. redet deshalb auch viel von der „Größe der Zahlen“ und denkt dabei an die Größe der Stäbe, an Raum statt an Menge. Da unmittelbare Erfassung der Zahlinhalte nach diesem Mittel unmöglich ist, muß er, um wenigstens Zahlennamen festzustellen, zählen lassen. Auch mit seiner Methode kann ich mich nicht befreunden. Er vernachlässigt die monographische Betrachtung völlig, führt vor der Vermehrung und Verminderung die schwerere Vergleichung durch, behandelt in dem zu engen Raume der 5 die Multiplikation und stellt das Teilen in der Form des Enthaltenseins, als ein Probieren, dar.

W. Müller, Der Elementarunterricht im Rechnen unter Anwendung von W. Müllers verbessertem Rechenkasten. 62 S. Leipzig, Merseburger. 50 Pf.

Dieser Rechenapparat ist ein in der Zahl der Rechenkörper beschränkter Tillichscher Rechenkasten, dessen schräger Deckel so aufgeklappt und gestützt werden kann, daß die Rechenkörper (zwischen angebrachten Leistchen) auf ihn zu stellen sind. Er ist in Deutschland geschützt und in Österreich patentiert; aus welchem Rechte? — vermag ich nicht zu sagen. Die methodische Handhabung hat viel Ähnlichkeit mit der oben bezeichneten von Nagel, nur daß sich Müller in der Benutzung konsequent bleibt. Wenn meine ablehnende Stellung auch schon aus den vorigen Besprechungen folgt, so muß ich doch hier noch auf einen besonderen Umstand hinweisen. An den Rechenstäben sollen auch die Bruchzahlen veranschaulicht werden. Dabei wechselt aber immer der Maßstab des Ganzen; so kommt es, daß ein Einerwürfel, der bisher selbst ein Ganzes war, je nachdem $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$ u. s. w. darstellen

soll. Das ist an sich schon eine kaum glaubliche didaktische Verirrung, ganz abgesehen davon, daß es das Bruchrechnen überhaupt nur mit ganz bestimmten Größenwerten zu tun hat.

J. H. Löhmann, Eine Revision des ersten Rechenunterrichts. 31 S. Flensburg, Westphalen 1901. 50 Pf.

Dieses Schriftchen ist ein Begleitwort zu den (ebenda erschienenen) Rechenheften: Das Gebiet der Einer (30 Pf.), Zehner (60 Pf.), Hunderte (40 Pf.). L. verwirft den Einteilungsgrund des Rechenstoffes nach den Grenzzahlen 10, 100 und 1000 und setzt an Stelle dessen die Grundrechnungsarten, die nacheinander auftreten sollen, weil sie nicht unterbrochen werden dürften. Diesem Grundsatz bleibt er selbst nicht treu; denn einmal teilt er das Rechengebiet tatsächlich nach jenen „Grenzzahlen" im großen ab, und sodann zerlegt er die einzelnen Reihen wieder in zahlreiche Abschnitte. So macht er z. B. im Hundertkreis vor jedem Zehner Halt. Zu dieser Folgewidrigkeit mußte ihn die Praxis schlechterdings treiben, weil seine Voraussetzungen falsch sind. Das Ursprüngliche sind nicht die Grundrechnungen, sondern die Zahl. Sie nur kann Auswahl und Gang bestimmen, und ebenso hängt es von ihrem Wesen ab, wie die Grundoperationen heranzuziehen sind. Im übrigen ist das Schriftchen voller schiefen Auffassungen, weil der Verf. nicht zwischen wirklichen, bezüglichen und symbolischen Zahlvorstellungen unterscheidet. Keine Revision, sondern Verwirrung bringt er in die Methode.

D. Hecht, Praxis des Rechenunterrichts. Bielefeld, Velhagen & Klasing, 1902. Geb. 2,80 M.

Diese methodische Anleitung hat der Verf. insbesondere für sein Rechenbuch geschrieben. Sie ist wie dieses ohne innere Einheit. Die Grundzahlen werden an Rechenstäben veranschaulicht, die Kreise bis 20 und 100 aber an der russischen Rechenmaschine behandelt; die gewonnenen Grundanschauungen finden also keine folgerichtige Verwertung. Das Einmaleins wird nur in Anlehnung an Additionsreihen entwickelt. Bei der Einführung in die Zahlordnung werden fünf Stufen gebildet, eine Umständlichkeit, die sich weder aus dem Unterrichtsstoffe noch aus dem psychischen Vermögen des Kindes rechtfertigen läßt. Das Bruchrechnen gründet auf reinen allgemeinen Zahlen und geht in Mechanismus auf. Bei den bürgerlichen Rechnungsarten vermisse ich den logischen Zusammenhang. Auf Zinsrechnung folgt Prozentrechnung, nach dieser kommen allgemeine Verhältnisbestimmungen. Eine vernünftige Methodik wird den umgekehrten Weg einschlagen. Die dem Versicherungswesen entnommenen einheitlichen Sachgebiete sind durch Mischungsrechnungen und andere Aufgabengruppen von der Zinsrechnung getrennt, aus der sie doch hervorgehen müßten. So fehlt durchweg die rechte Veranschaulichung, Einheitlichkeit und Folgerichtigkeit.

R. Bergmann, Lehrbuch des Rechenunterrichts für die Unterstufe der Volksschule. Leipzig, Klinkhardt, 1901. 1,40 M.

Dem Verf. „galt vor allem, durch die Beziehung des Rechenunterrichts zu den übrigen Unterrichtsfächern, besonders zur Physik, Einteilungsgründe für die methodische Gliederung des gesamten Rechenunterrichts zu gewinnen, durch Heranziehung der Wage, beziehentlich des Hebels, den Kreis der Anschauungsmittel zu erweitern, auf Grund der Naturerkenntnis den Zusammenhang zwischen der Naturordnung und der Zahlordnung hervorzuheben und das Gesetz der Formveränderung auch für das Gebiet der ganzen Zahlen nachzuweisen". Das und noch mehr bringt alles der „Sachrechner" mit seiner „Konzentration" auf der Unterstufe fertig. Im Vorbeigehen erledigte er noch das Wichtigste aus der Betrachtung und Berechnung der Längen, Flächen und Körper, die Behandlung der Bruch- und Schlußrechnung in allen wesentlichen Punkten und eine Menge algebraischer Aufgaben. Vor solch einem Übermenschen muß meine Kritik verstummen.

J. Lindner, Methodischer Lehrgang des Rechenunterrichts in der Volksschule. II. Teil: Mittelstufe. 104 S. München, R. Oldenbourg, 1902. 1,40 M.

L. vertritt die seltene, aber nur um so vernünftigere Ansicht, daß die Sachgebiete in den Dienst des Rechenzweckes zu treten haben, nicht umgekehrt, und daß sie nur insoweit heranzuziehen sind, als sie den Rechenzweck nicht beeinträchtigen. Die methodischen Einheiten behandelt er nach den Zillerschen Formalstufen,

ohne andre Gänge, wenn sie nur psychologisch begründet sind, abzuweisen. In dem gebotenen Lehrbeispiel verletzt er allerdings selbst die methodischen Gesetze. Ziel ist Multiplikation mit zweistelligen Zahlen. Um „Interesse“ zu erregen und der Wirklichkeit zu dienen, geht er von einer angewandten Aufgabe aus, in der es sich um die Preisbestimmung einer in Frage gestellten Ware handelt. 1 hl Bier kostet 18 M., wieviel 12 hl? Hiermit tritt ein ganz neues Ziel und ein ganz neuer Weg auf, nämlich: 1) Einführung in die Sachverhältnisse (Waren und Preis), 2) Umwandlung dieser Sachverhältnisse in Zahlenverhältnisse, und nun erst kommt mit der hieraus entwickelten Multiplikationsaufgabe das eigentliche Ziel wieder in den Blickpunkt. Bis dahin war es dem Gesichtskreis des Schülers ganz entschwunden und selbstverständlich auch das Interesse für die eigentliche Sache. Das ist psychologisch nicht zu rechtfertigen; fremdartige Dinge, die an sich selbst der Erklärung und besonderen Behandlung bedürfen, sind als Ausgangspunkte, als veranschaulichende Beispiele trotz aller Zillerianer ungeeignet. Die Aufgabe auf der Stufe der Darbietung mußte so beschaffen sein, daß sich die Multiplikation unmittelbar aus ihr „darbot“ und außer deren Lösung, dem Ziel, nichts weiter zu verfolgen war. Eine solche Aufgabe wäre z. B. diese gewesen: Knöpfe sind bekanntlich immer in 12 Reihen, die Reihe zu 12 Stück auf Papptafeln geheftet; wieviel Knöpfe befinden sich auf 1, $1^1/_2$, 2 u. s. w. Papptafeln? — In dem Tausenderkreis handelt es sich nicht mehr um Anschauung der Zahlen, sondern um bezügliche und symbolische Zahlvorstellungen; Anschauungsgegenstand ist die Zahlordnung. Über das Wesen der Einerstellen ist sich L. nicht völlig klar (S. 11). Von andern Einzelheiten sehe ich ab. Das Buch ist beachtenswert.

L. F. Göbelbecker, Die Bruchlehre als Anschauungsunterricht in konsequentem Stufengange und unter besonderer Berücksichtigung der gebräuchlichsten Rechenbüchlein. 64 S. Bonndorf, Schachholz & Ehrath, 1902.

Nur eine kleine Schrift, aber von allen, die im Vorjahr über die Methode des Rechnens erschienen sind, eine der bedeutendsten; jedenfalls eine von den wenigen, die wirklich fruchtbare Gedanken enthält. G. schlägt den richtigen Weg ein: er untersucht das Wesen des Bruches und gründet auf diese Ergebnisse seine Methode. Er erkennt sehr richtig, daß es ein Unsinn ist, von gebrochenen Zahlen zu reden, und folgerichtig ein zweiter Unsinn ist, das Bruchrechnen auf Zahlen zu basieren. „Es gibt also nicht ganze und gebrochene Zahlen, sondern ganze und gebrochene Dinge, dezimale und nichtdezimale Teile, und erst durch die Funktion der Geometrie wird das durch die geschlossene Einheit versinnbildlichende Kontinuum in eine Vielheit, d. h. in eine Zahl verwandelt.“ Von dieser theoretischen Erkenntnis aus macht G. seine praktischen Schlüsse auf die Methode und wählt als typisches Ganzes ein graphisches Quadrat. Hier allerdings muß meine Kritik einsetzen. G. bleibt auf halbem Wege stehen; er hätte fortfahren müssen: „Und nicht mit ganzen und gebrochenen Dingen, sondern nur mit ganzen und zerteilten Größenwerten hat es das Bruchrechnen zu tun.“ Er hätte sicherlich dann auch weiter beachtet, daß diese Größenwerte gleichbedeutend mit ganz bestimmten Maßen sind, und würde von selbst auf den Typus des methodischen Bruchrechnens, auf das Meter als den einfachsten konkreten Größenwert, gekommen sein. G. gibt mir das Meter mit der Bemerkung zurück, daß es „weder jede Teilung zuläßt, noch sich durch Übersichtlichkeit seiner Teile für den Massenunterricht empfiehlt“. Zunächst bitte ich G., bei der Sache zu bleiben und mir in der obigen Deduktion einen Fehlschuß oder eine Lücke nachzuweisen! Wenn er sich von derselben Logik, die ihn sonst auszeichnet, auch hier leiten läßt, so wird er mir wenigstens die Folgerichtigkeiten der Theorie nicht absprechen. Sodann ersuche ich ihn, seine obigen Einwände noch einmal an der Wirklichkeit abzumessen. Was könnte mich denn hindern, das Meter in jede beliebige Anzahl von gleichen Teilen zu zerlegen? Etwa eine jener „höheren“ Verfügungen oder „Gesetze“, die in selbstherrischer Machtvollkommenheit dekretieren: „Halbe, viertel u. s. w. kg gibt es von heute ab nicht mehr, sondern nur noch 500 g, 250 g u. s. w.“? Den Fall gesetzt, es wollten sich drei Herren in 1 m Stoff teilen, um sich Westen daraus machen zu lassen: wie werden sie dann das trotz aller Verfügungen machen und wieviel bekommt denn dann jeder? Ich denke doch wohl, daß sie das Meter in 3 Teile zerlegen und daß jeder $^1/_3$ m erhält. Auch mit der ermangelnden „Übersichtlichkeit“ trifft G. weder mich

noch die Sache. Hier handelt es sich nicht mehr um eine durch übersichtliche Gruppierung verbürgte Auffassung der Zahl — das ist eine im ersten Schuljahr gelöste Aufgabe — sondern um die durch Zerlegung von Größenwerten ermöglichte Zahlbildung, z. B. daß durch Halbierung der Halben Viertel entstehen. Die diesem Vorgang in arithmetischer Hinsicht zu Grunde liegende Erkenntnis, daß $2 \times 2 = 4$ ist, gilt hierbei als unbedingte Voraussetzung. Was aber schließlich den „Massenunterricht" anbetrifft, so bemerke ich, daß jedes Kind seinen Meterfaden in der Hand hat und die vom Lehrer vorgemachten Zerlegungen der Stäbe an der Bruchtreppe oder auch des Meterfadens selbst nachmacht. Wenn der Schüler nun beispielsweise das aus 4 Vierteln bestehende Bündelchen des Meterfadens noch einmal halbierend zusammenlegt, so weiß er, ohne zu zählen, unmittelbar, daß sich die Zahl der Teile verdoppelt hat, daß aus der 4 eine 8 geworden ist. Gegenstand der Anschauung und Veranschaulichung ist hier, wie gesagt, nicht diese alte und bekannte Erfahrung, sondern sind die Tatsachen: 1) daß sich aus der Halbierung von Größenwerten überhaupt neue Zahlen entwickeln, 2) daß durch diese Zerlegung die ursprüngliche Zahl verdoppelt wird, die ursprünglichen Einheiten aber umgekehrt auf die Hälfte ihres Wertes zurückgeführt werden. Diese sonst schwer zu begreifenden Wahrheiten haben die Kinder mit ihrem Meterfaden, wörtlich genommen, in der Hand; sie brauchen nur das, was sie soeben selbst taten, in Worte zu fassen. Nach Berührung dieser Hauptpunkte verzichte ich auf Einzelheiten einzugehen.

A. Braune (weiland Seminarlehrer in Halberstadt), Der Rechenunterricht in der Volksschule. Ein methodisches Handbuch für Seminaristen und Lehrer. Neu bearbeitet von A. Grossmann (Präparandenanstalts-Vorsteher in Laasphe). 5. auf Grund der neuen ministeriellen Bestimmungen v. 1. Juli 1901 neubearbeitete und vermehrte Auflage. 194 S. Halle a. S., H. Schroedel, 1902. 2,50 M.

Diese Neubearbeitung ist durch einen Hinweis auf das „Sachrechnen", das so, wie es sich in der Herbartschen Schule entwickelt hat, abgelehnt wird, erweitert. In der speziellen Methodik findet sich keine nennenswerte Änderung. Ein Versuch, die Gesetze des Rechenunterrichts aus dem Wesen der Sache zu entwickeln, wird nicht gemacht, und neuere Erscheinungen dieser Richtung bleiben unberücksichtigt. Dem Verfasser ist es nicht gelungen — und er hat es auch gar nicht versucht — das Werk zeitgemäß umzugestalten.

A. Költzsch (Seminarlehrer in Weißenfels), Handbuch des Rechnens für Präparanden. Nach Erlaß des Lehrplanes für Präparandenanstalten vom 1. Juli 1901. 218 S. Leipzig, Merseburger, 1902. 2 M.

Dieses Buch ist ein neuer Beweis dafür, daß die Seminare längst aufgehört haben, in der Methodik eine führende Rolle zu spielen. Die Streitfragen des Rechenunterrichts, die zur Zeit die Lehrerschaft bewegen, werden ignoriert und ausgetretene Bahnen weiter verfolgt. Die Multiplikation ist dem Verf. lediglich eine verkürzte Addition mit gleichen Posten. Die Worterklärung der Division bezeichnet weder das Wesen des Teilens noch Messens. — Die zahllosen Regeln, die jeder Zahlveränderung angehängt werden, müssen geradezu als Mißbrauch bezeichnet werden; ähnliches gilt von den vielen „Rechenvorteilen". Mit der Einführung in die Schlußrechnung kann man schon eher zufrieden sein, da wenigstens der richtige Weg, durch Schlüsse aus den Sach- die Zahlverhältnisse und Operationen zu entwickeln, angedeutet wird. Das Bruchrechnen hingegen wird zu äußerlich, mechanisch dargestellt; es findet sich keine Spur, Inhalt, Entstehung und Veränderung des Bruches aus dem Wesen der Sache abzuleiten. An Stelle von wirklicher Anschauung tritt Reflexion, Schluß, Regel. Anzuerkennen ist aber, daß K. zu den verschwindenden Ausnahmen gehört, die die Division durch einen Bruch nicht nur als Tatsache anerkennen, sondern auch logisch richtig aufzufassen suchen. Er gibt die Lösung indirekt, hätte er die auf Wirklichkeit gründende Anschauung nicht vernachlässigt, würde sich ihm auch der direkte Weg geboten haben. Natürlich erklärt er des weiteren den Dezimalbruch aus der Zahlenordnung, d. h. aus der Form, nicht aus der Sache. Wie die Ureinheit, der jeweilige Größenwert, so kommt aber auch die Ur- oder Einerstelle des Systems nicht zur rechten Würdigung. Deshalb ist ihm das Komma ein Scheidezeichen, von dem die Zehntel 1 Stelle rechts, die Zehner 2 Stellen links stehen. Aus dieser Oberflächlichkeit ergibt sich dann ferner die Ansicht, daß „gemeine Brüche und Dezimalbrüche . . . nach Wesen verschieden sind". Es ist nicht zufällig, daß die wichtigsten Operationen des Bruchrechnens

wie Erweitern, Kürzen, Ausgleichen auf Regelrechnen hinauslaufen, eine Sache, die sich nicht auf Wirklichkeit und Anschauung gründet, muß, um ihr Scheindasein zu retten, schlechterdings künstlich gestützt werden. (Schluß folgt.)

Gotha. Beetz.

Geometrie.

R. Edert u. M. Kröger, Geometrie für Mittelschulen und verwandte Anstalten mit besonderer Berücksichtigung der zentrischen und axialen Symmetrie und des geometrischen Zeichnens. 1. Heft: Vorkursus und Planimetrie. 2. Heft: Planimetrie und Stereometrie. 91 u. 84 S. Hannover, C. Meyer, 1902. Je 1 M.

Ein Vorkursus im 6. Schuljahr soll den eigentlichen geometrischen Unterricht vorbereiten. Erfreulich ist es, daß er an Stelle mechanischer, unfruchtbarer Begriffsbestimmungen die Selbsttätigkeit des Schülers setzt: konstruktives Zeichnen mit Lineal, Zirkel, Reißfeder, Transporteur und die körperliche Gestaltung von allerlei geometrischen Modellen. Es folgt dann für die zwei nächsten Schuljahre Planimetrie, einschließlich der Symmetrie und Kongruenz, für das letzte Schuljahr Proportionalität und Stereometrie. Der Stoff ist sorgfältig ausgewählt und wird auf heuristisch-genetischem Wege entwickelt. Mit Recht verlangen die Verf. die Hinleitung auf ein Ziel und die ausdrückliche Angabe desselben. Eigentümlich ist ihnen die ergiebige und nicht erfolglose Benutzung des Symmetriebegriffs. Auch verwerten sie reichlich die Konstruktionen in „Grundaufgaben“, denen sich in jedem Abschnitte allerlei Übungen in Fülle anschließen. Das Werk würde meinen ungeteilten Beifall haben, wenn es die geometrischen Verhältnisse an Natur- und Kunstdingen zum Ausgang genommen und überhaupt die Praxis, die Wirklichkeit mehr beachtet hätte.

Koppe-Diekmanns, Geometrie zum Gebrauche an höheren Unterrichtsanstalten. I. Teil der Planimetrie, Stereometrie und Trigonometrie. Ausg. für Realanstalten. 5. Aufl. d. neuen Bearbeitung. Mit 8 Tafeln, 184 Figuren und zahlreichen Übungen und Aufgaben. Essen, Baedeker, 1903.

Das alte, bekannte Lehrbuch hat auch in seiner Neubearbeitung den Euklidschen Lehrgang nicht aufgegeben und wird von den vielen Anstalten, die die Geometrie wissenschaftlich betreiben, seines reichhaltigen, synthetisch wohlgeordneten Ganges sowie seiner praktischen Übungen und Aufgaben wegen nach wie vor mit Vorteil benutzt werden. Auch Volksschullehrern, die sich auf höhere Prüfungen vorbereiten, ist das Werk als Hilfsmittel zu empfehlen.

E. Schulz, Leitfaden der Planimetrie für gewerbliche Lehranstalten. I. u. II. Teil. 3. u. 2. Aufl. Essen, Baedeker, 1902 u. 1901. Je 1 M.

Der Stoff ist nach fachtechnischen Gesichtspunkten systematisch geordnet und wird rein deduktiv dargestellt. Trotz der guten Gliederung und Stoffbeschränkung, sowie der durch Maßzeichnung angeregten Selbstbetätigung und erstrebten Veranschaulichung scheint mir das Werk an gewerblichen Lehranstalten, die doch praktische Ziele verfolgen und einer konkreten Methode bedürfen, nicht recht am Platze zu sein.

Prof. Dr. J. Sachs, Lehrbuch der projektivischen (neueren) Geometrie (Synthetische Geometrie, Geometrie der Lage). I. Teil: Elemente und Grundbegriffe. Projektivität. Dualität. Nebst einer Sammlung gelöster und ungelöster Aufgaben, mit den Ergebnissen der ungelösten Aufgaben. Mit 361 Erklärungen u. 97 Figuren. Für das Selbststudium und zum Gebrauche an Lehranstalten. Stuttgart, J. Maier, 1900. 5 M.

Der Titel weist auf das neue Verfahren hin, sich der Projektion als Hilfsmittel zur Auffindung der Eigenschaften an den geometrischen Größen zu bedienen. Im Gegensatz zur älteren „analytischen“ Geometrie nennt man sie die „synthetische“, weil sie, jede algebraische Operation abweisend, sich lediglich aus der rein geometrischen Betrachtung entwickelt. Diese Begriffsbestimmungen sind also hier nicht in dem herkömmlichen logischen Sinne zu nehmen. Die genannte, ausschließlich räumliche, sich nur auf Konstruktionen stützende Stoffentwicklung unterscheidet sich also wesentlich von dem Euklidschen Verfahren, das ohne rechnende und metrische Beihilfe nicht auskommen kann. Das Buch kommt selbstverständlich nur für den rein wissenschaftlichen Betrieb in Betracht. Da der Stoff in Fragen, Ant-

worten, Aufgaben und Erklärungen dargestellt wird, eignet es sich auch zum Selbststudium. Schon um das eigenartige Verfahren und die neue Betrachtungsweise kennen zu lernen, empfehle ich den Lehrern, die sich in diesem Fache weiterbilden wollen, das Werk der Beachtung.

Ernst Wienecke, Ebene Trigonometrie mit reichem Aufgabenmaterial nebst Lösungen zum Gebrauch an gewerblichen Fortbildungsschulen und Seminaren. Berlin, Winckelmann, 1902. 1 M.

Dieses Werkchen ist seiner anschaulichen Betrachtungsweise wegen mit Beifall zu begrüßen. Der Verf. sieht in der Trigonometrie vor allem eine Lehre von den abhängigen Größen und bringt von diesem Standpunkte aus den Funktionsbegriff zur vollen Klarheit, indem er ihn zunächst nur durch gemeine Zahlen ausdrückt und so sein Entstehen klar veranschaulicht. Dann wird der gemeine Bruch, das Sinus u. s. w. dezimal umgewandelt und schließlich zur rechnerischen Erleichterung durch seinen Logarithmus ausgedrückt. Auch die Darstellung der Komplimentenfunktionen mit Hilfe der beiden spitzen Winkel des rechtwinkligen Dreiecks ist einfach und treffend. Bei den algebraischen Werten der Funktionen stützt sich die Entwicklung auf die Auffassung der Linie als Darstellung aller realen Zahlenwerte und gewinnt dadurch viel an Anschaulichkeit. An Aufgaben ist kein Mangel. Das Werkchen ist brauchbar und empfehlenswert.

E. Wienecke, 1. Geometrie für Volksschulen mit ca. 400 Übungsaufgaben u. 71 Fig. 76 S. 2. Aufl. Berlin, Oehmigke, 1902. 45 Pf. 2. Die Lösung geometrischer Konstruktionsaufgaben durch geometrische Örter in schulgemäßer Weise erläutert an 250 Aufgaben. 74 S. Ebd. 1,20 M.

Zu 1: Analytischer Vorkursus, Anknüpfung an diesen und an Körpermodelle; synthetischer Hauptkursus.

Zu 2: Beachtenswert und brauchbar in entwickelten Schulverhältnissen.

Prof. Dr. Schuster, Geometrische Aufgaben und Lehrbuch der Geometrie für Mittelschulen. 88 S. Leipzig, Teubner, 1901.

In diesen Aufgaben sollen weniger behandelte Lehrsätze angewandt, sondern umgekehrt diese auf konstruktiv-analytischem Wege aus ihnen entwickelt werden. Beachtenswert.

E. R. Müller, Planimetrische Konstruktionsaufgaben nebst Anleitung zu deren Lösung. 74 S. 4. Aufl. Oldenburg, Stalling, 1899.

Nur für höhere Schulen geeignet.

Gotha. Beetz.

Literarische Notizen.

Preisausschreiben: 1. „Die Ausbildung der Fortbildungsschullehrer“, erlassen von Verlag und Leitung der „Deutschen Fortbildungsschule“. Preise: 100, 75, 50 M. Einsendungen bis 31. Dezember 1903 an Dir. Pache in Leipzig-Lindenau. 2. „Inwiefern ist der moderne Zeichenunterricht in erster Linie berufen, die Kunsterziehungsfrage zu lösen?“ erlassen vom „Landesverein preußischer für höh. Lehranstalten geprüfter Zeichenlehrer“. Preise: 150 und 100 M. Einsendungen bis 1. Oktober 1903 an Zeichenlehrer Knebel in Frankfurt a. M., Königstr. 8.

Bei C. Haacke in Nordhausen erscheint eine neue Zeitschrift: „Zentralorgan für Lehrmittel, Kunst in Schule und Haus und für Schulmöbel“, Vierteljahrsschrift, herausgegeben von H. Thierack in Nordhausen. Preis jährl. 1,50 M.

Der Verleger des von Berthold Otto herausgegebenen „Hauslehrer“, Dr. K. G. Th. Scheffer in Leipzig, macht bekannt, daß er jenem Blatte einen „Pädagogischen Wochenbericht“ beilegen werde und fordert zur Unterstützung dieses „nicht unerhebliche Opfer verlangenden“ Unternehmens durch Abonnement auf den „Hauslehrer“ auf. Um irrtümlichen Annahmen vorzubeugen, sei bemerkt, daß dieser Wochenbericht nichts anderes ist als ein Sonderabdruck der Abteilung „Erziehung und Unterricht“ aus dem bekannten Hinrichsschen „Wöchentlichen Verzeichnis“, nur daß jener acht Tage später erscheint als dieses.

Eine Zusammenstellung der „Literatur über Kinder-Psychologie und -Psychopathologie, unter besonderer Berücksichtigung der Hilfsschulpädagogik“, bearbeitet von Schulinspektor Dr. P. von Giżycki, Lehrer Arno

Fuchs uud Arzt Dr. Nawratzki in Berlin, erschien in G. Winckelmanns Buchhandlung zu Berlin.

Der Bevollmächtigte des Ausschusses für das Dörpfeld-Denkmal und die Dörpfeld-Stiftung, Rektor Meis in Barmen, ist in der Lage, Exemplare der 2. Auflage von Anna Carnaps biographischem Werke: „Friedrich Wilhelm Dörpfeld“ bei Vorausbestellung für 3 M., geb. 3,50 M. (statt 4,50 M.), ferner bis Ende Juli die „Gesammelten Schriften Dörpfelds“ (12 Bände) zum Vorzugspreise von 25 M., geb. 30 M. (statt 40 M.) zu liefern.

Auch in diesem Jahre sind von den Firmen Reclam, Bibliographisches Institut in Leipzig und Hendel in Halle unentgeltlich Verzeichnisse zu beziehen, die von der „Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung“ in Hamburg aus den großen Katalogen dieser Firmen für die schulentlassene Jugend (14.—18. Jahr) zusammengestellt sind.

Neue Bücher: 1. Dr. Walsemann, Die Anschauung. Beiträge zur pädag. Psychologie (Berlin, Gerdes u. Hödel. 2,80 M.). — 2. Le Mang, Die Volksschule der Zukunft (Leipzig, Alfr. Hahn. 1.50 M.). — 3. W. Stern, Beiträge zur Psychologie der Aussage. 1. Heft (Leipzig, J. A. Barth. 4 M.). — 4. Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz 1901. 15. Jahrg. Bearb. und mit Bundesunterstützung hg. v. Dr. A. Huber (Zürich, Orell Füßli. 5 M.). — 5. Reyer, Fortschritte der volkstümlichen Bibliotheken (Leipzig, Engelmann 3 M.). — 6. Prof. E. Meumann, Archiv für die gesamte Psychologie. 1. Bd. (Leipzig, Engelmann). — 7. Dr. K. Weiß, Die Erziehungslehre der drei Kappadozier. Ein Beitrag zur patristischen Pädagogik (Freiburg i. B., Herder. 4,80 M.). — 8. E. Pilz, Bodenständige Pädagogik (Leipzig, Alfr. Hahn. 3,40 M.). — 9. Dr. Just, Kirchengeschichtlicher Unterricht, I. Teil. Kirchengeschichtliches Lesebuch, I. Teil (Altenburg, Pierer. 1,10 M. u. 75 Pf.).

Zeitschriften.

Repertorium der Pädagogik. Hg.: Schubert (Augsburg). Verl.: J. Ebner (Ulm). 57. Bd., Nr. 5 u. 6:

Vater Gleim (Reuß) — Zur Geschichte des öffentlichen Unterrichts in Frankreich vor 100 Jahren (Steinmetz) — Die Verbrechen nach Zunahme und Abhilfe (Walter) — Land und Leute in Deutsch-Neuguinea — Emile Zola (Harth) — Grundgedanken einiger Kirchenlieder (Meixner) — Shakespeares Kindergestalten (Mager) — Bilder für den Anschauungsunterricht (Vogt).

Österreichischer Schulbote. Hg.: Frisch (Marburg a. Dr.). Verl.: A. Pichlers Witwe u. Sohn (Wien). 1903, Nr. 2 u. 3:

Das Lesen in der Volksschule (Wachschütz) — Anschauung und Vorstellung im naturgeschichtlichen Unterrichte (Peerz) — Das Hochschulstudium der Volksschullehrer — Die Beurteilung der Schüler durch die Klassifikation (Zenz) — Die Tugend der Menschenliebe in Lesestücken für die Volks- und Bürgerschule (Veitl) — Die Phonetik als Grundlage des elementaren Leseunterrichts (Göri) — Jörn Uhl als Erzieher (Kolar).

Der praktische Schulmann. Hg.: Rud. Schmidt (Leipzig) Verl.: F. Brandstetter (Leipzig). 1903, Nr. 2:

Bemerkungen zum künstlerischen Wandschmuck in der 24. Bezirksschule zu Leipzig (Wildfeuer) — Zur Frage der ästhetischen Erziehung (Hild) — Unsere Schulklasse und unser Klassenzimmer. Ein Sachrechengebiet (Wagner) — Konrad Ferd. Meyers Balladen (Cremer).

Evangelisches Schulblatt. Hg.. Dr. v. Rohden (Düsseldorf-Derendorf). Verl.: Bertelsmann (Gütersloh). 1903, Nr. 3 u. 4:

Das Zeichnen nach Naturgegenständen in der Volksschule (Müsing) — Zurück zu den Quellen! (Redecker) — Der Religionsunterricht in der Volksschule (Leite) — Haushaltungs- und Kochkurse für Schulmädchen.

Päd. Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Hg.: Muthesius (Weimar). Verl.: C. F. Thienemann (Gotha). 1903, Nr. 3 u. 4:

Schillers Prosa im Seminar (Schiele) — Das Entwerfen von Kartenskizzen in enger Verbindung mit dem erdkundlichen Sachunterricht (Dieterich) — Der Geschichtsunterricht in den preuß. Seminaren (Kauffmann) — Der botanische Unterricht in der 3. Seminarklasse (Panten) — Der moderne Landschaftsbegriff in seinen Forderungen an den erdkundlichen Unterricht (Schöne).

Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. Hg.: F. Mann (Langensalza). Verl.: H. Beyer u. Söhne (Langensalza). 1903, Nr. 9—20:

Zweck und Einrichtung der Hilfsschulen (Schmitz) — Wer ist mein Führer? (Busse) — Ziele und Wege weiblicher Bildung in Deutschland. Historische Untersuchungen (Grosse) — Klagen über die nach der Schulzeit hervortretenden Mängel der Schulunterrichtserfolge (Bauer) — Schreiben und Schreibunterricht (Friemel).

Pädagog. Studien. Hg.: Dr. Schilling (Rochlitz). Verl.: Bleyl u. Kaemmerer (Dresden). 1903, Nr. 1:

Der Zweck der Erziehung bei Herbart (Häntsch) — Über die Pflege der Kunst (Karl Lange) — Die poetische Lektüre im deutschen Unterricht (Christoph) — Zur Reform der höh. Mädchenschule (Lehweß) — Algebra und Rechnen (Wilk).

Praxis der Erziehungsschule. Hg.: Dr. Just (Altenburg). Verl.: Pierer (Altenburg). 1903, Nr. 2:

Behandlung des Lebens- und Charakterbildes des Turnvaters Jahn in der Volksschule (Hemprich) — Heinrich Sohnrey (Kießler).

Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Hg.: Prof. Dr. Lyon (Dresden). Verl.: Teubner (Leipzig). 1903, Nr. 2—4:

Peter Spichtigs Dreikönigsspiel von Lungern vom Jahre 1658 (Foß) — Die Pflanzenbilder in der Poesie des Alten Testaments (Wünsche) — Der hohe Norden (Weber) — Einiges über Lenau (Vollmer) — Die Erziehung zum Sprechen (Berg) — „Würde" mit Infinitiv als Indikativ Futuri praeteriti gebraucht (Herdin) — Der Dichter des Lichtenstein (Hofmann) — Betrachtungen über die Methode des deutschen Unterrichts in den Unterklassen lateinloser höherer Lehranstalten (Doerr) — Zur Lösung der Frage nach der Autorschaft der Xenien von 1796 (Henkel).

Neue Bahnen. Hg.: Scherer (Worms). Verl.: Haacke (Leipzig). 1903, Nr. 3 u. 4:

Der Entwicklungsgedanke in der Pädagogik (Schulze) — Die Veranschaulichung der Grundoperationen im Rechenunterricht (Deckars) — Die Entwicklung des Seelenlebens nach dem heutigen Stand der Psychologie (Scherer) — Ist religionslose Sittlichkeit möglich? (Pesche) — Bibl. Urgeschichten im Lichte babylonischer Ausgrabungen.

Blätter für die Schulpraxis. Hg.: Vogel (Schwabach). Verl.: F. Korn (Nürnberg). 1903, Nr. 2:

Die Reformen des botanischen Unterrichts (Laukamm).

Schweizerische pädag. Zeitschrift. Hg.: Fritschi (Zürich). Verl.: Orell Füssli, (Zürich), 1903, Nr. 1:

Handelsstand und Handelsschulen (Flury) — Über die Grundlagen der Sozialpädagogik Pestalozzis (Natorp).

Beilage:

Pestalozziblätter. Hg.: Prof. Dr. Hunziker (Zürich). 1903, Nr. 1:

Ein Verzeichnis der Zöglinge des Pestalozzischen Instituts aus den Jahren 1810 oder 1811 — Andrew Bell bei P. 1816, nach einem Bericht Hänels.

Monatshefte der Comeniusgesellschaft. Hg.: Dr. Keller (Charlottenburg). Verl.: Weidmannsche Buchh. 1903, Nr. 1—4:

Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend (Hummel) — Markgraf Johann von Brandenburg und seine Beziehungen zur Alchemie und zum Humanismus (Schuster) — Der Geheimbund der Feme (Keller) — Martin Opitz und Comenius (Kvačala) — Zwei unveröff. Briefe Speners (Clemen) — Der Unsterblichkeitsgedanke in Goethes Faust (v. Hanstein) — Die Anfänge der Renaissance und die Kulturgesellschaften des Humanismus im 13. und 14. Jahrh. (Keller) — Friedrich I. von Preußen und sein Historiograph Gottfr. Arnold.

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Hg.: Flügel (Wansleben) u. Prof. Dr. Rein (Jena). Verl.: H. Beyer u. Söhne (Langensalza). 1903, Nr. 2 u. 3:

Zur modernen Reform des Rechtschreibunterrichts (Lobsien) — Die goldene Regel der Pädagogik (Šević) — Experimentelle Studien zur Individualpsychologie nach der Additionsmethode (Lobsien) — Bemerkungen zu den Grundbegriffen der Mechanik im Hinblick auf die neuen Ergebnisse der Naturwissenschaften (H. Friedrich) — Der Idealismus als Bildungs- und Lebenselement (R. Heine) — Das Problem des Buches Hiob (Nebel).

Pädagog. Monatshefte. Hg.: A. Knöppel (Rheydt). Verl.: Süddeutsche Verlagsbuchh. (Stuttgart). 1903, Nr. 2 u. 3:

Die ältesten Katechismen im bergischen Lande (Jorde) — Die apologetische Bewegung der Gegenwart und der kath. Lehrer — Die Synthese, die zweite formale Stufe (Kopp) — Der Katechismus Napoleons I. (Jorde) — Assoziation u. System (Kopp).

Die Kinderfehler. Hg.: Trüper (Jena) und Ufer (Altenburg). Verl.: Beyer u. Söhne (Langensalza). 1903, Nr. 2 u. 3:

Die Entwicklung des musikalischen Sinnes bei Kindern (König) — Abnorme Kindesnaturen (Scholz) — Zur Sprachentwicklung (Wolfert) — Über die Verwertung der Gehörreste bei Taubstummen (Brohmer) — Ethische Anschauungen japanischer Mädchen (Bock).

Pestalozzi-Studien. Hg.: Dr. L. W. Seyffarth (Liegnitz). Verl.: C. Seyffarth (Liegnitz). 1903, Nr. 2—4:

Brief Pestalozzis an Nicolovius 1793 — Frau P. an Muralt — Wirkungen der „Briefe aus Burgdorf“ von Gruner.

Der deutsche Schulmann. Hg.: J. Meyer (Krefeld). Verl.: Gerdes u. Hödel (Berlin). 1903, Nr. 2—4:

Der Einfluß von Kaffee, Tee u. Alkohol auf die geistige Arbeit der Schüler (Lobsien) — Der gegenwärtige Stand der Geometriemethodik — ein Rückstand? Antikritik (Martin) — Die Auschauung im philosoph. System Schopenhauers (Walsemann).

Zeitschrift für pädagog. Psychologie. Hg.: Dr. Kemsies u. Dr. Hirschlaff (Berlin). Verl.: H. Walther (Berlin). 1902, Nr. 5 u. 6:

Zur experimentellen Begründung der Methode des Rechtschreibunterrichtes (Mally u. Ameseder) — Geographische Spaziergänge (Fischer) — Das Rettigsche Schulbanksystem (P. J. Müller) — Gedanken über die Herausgabe pädagog. Klassiker (H. Zimmer) — Die Entwicklung der pädagog. Psychologie im 19. Jahrh. (Kemsies).

Die Jugendfürsorge. Hg.: Pagel (Berlin). Verl.: Nicolai (Berlin). 1903, Nr. 3 u. 4:

Das preuß. Fürsorge-Erziehungs-Gesetz in der Praxis (Aschrott u. Altona) — Fürsorge für schwache Fürsorgezöglinge (Seiffert) — Die Wöchnerinnenfürsorge in Frankreich (Münsterberg) — Der Schutz der Kinder vor Mißhandlung (Salomon) — Gefahren für die Sittlichkeit der Großstadtjugend (Vetter) — Die Hygiene des Schreibens (Pudor).

Frauenbildung. Hg.: Prof. Dr. Wychgram (Berlin). Verl.: Teubner (Leipzig). 1903, Nr. 2 u. 3:

Der Lehrplan in den beiden letzten Klassen der höheren Mädchenschule (Just) — Ein Heilerziehungsheim (Zimmer) — Eine italienische Stimme (Cesca) über den gemeinschaftl. Unterricht beider Geschlechter (Stier) — Wie erhält sich die Privatschule ihre bewährten Lehrkräfte? (Sprengel) — Die Unterrichtsübungen im Lehrerinnenseminar (Schöne) — Zweck und Methode des math. Unterrichts in der höheren Mädchenschule (Mollberg) — Sexuelle Belehrung (Krukenberg, Stiehl).

Natur und Schule. Hg.: Landsberg (Allenstein), Schmeil (Magdeburg), Schmid (Bautzen). Verl.: B. G. Teubner (Leipzig). 1903, Nr. 3:

Zur Frage der unterrichtlichen Ausflüge (Landsberg) — Der Schulgarten an der höh. Schule der Großstadt (Stelz) — Über die Fabrikation der Schwefelsäure (Meigen) — Zur Frage nach dem Magnetismus des Schwefeleisens (Küspert) — Zweihänder oder Vierhänder? (Rothe).

Educational Review. Hg.: Prof. Butler (New York). Verl.: E. R. Publishing Company (Rathwey u. New York). 1903, Nr. 2 u. 3:

Co-education in the United States (Draper) — Reform in secondary education in France (Compayré) — The American teacher (Maxwell) — Shortening the period of elementary schooling (Soldan) — Existing relations between school and college (Farrand) — Emerson E. White (Coy) — Impressions of American education (Sadler) — The second year of education in the Philippines (Nash) — Beginnings in compulsory education (Perrin) — The correlation of mathematics (Jackman) — The relation of philosophy to graduate studies (Hibben) — Conflicting ideals in the teaching of English (Mead) — Some educators I have known (Greenwood).

Pädagog. Monatshefte. Zeitschrift für das deutsch-amerikanische Schulwesen. Hg.: Griebsch (Milwaukee) u. Prof. Dr. Learned (Philadelphia). 1903, Nr. 3 u. 4:

Idealismus. Gedanken und Beobachtungen (Weiser) — Mündliche Erteilung des deutschen Unterrichts in den Anfangsklassen unserer öffentlichen Schulen (Huber) — Correlation of German with other studies (Silberberg) — Abhängigkeitsverhältnisse in der deutschen Satzbildung (Jäger) — Aus dem Tagebuch eines deutsch-amerikanischen Schulmeisters (Schönrich) — Das wachsende Interesse des Volkes für Hebung der Schulen nnd Besserstellung der Lehrer (Warnecke).

Verantwortlich: Rektor Rissmann in Berlin NO 18, Friedenstr. 37.
Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

T. Ziller als Interpret der Herbartischen Pädagogik.

Von Dr. E. von Sallwürk in Karlsruhe.

(Fortsetzung.)

Gibt es bei Herbart ein Prinzip der Konzentration? Er braucht das Wort nicht; denn erst durch die preußischen Regulative, die den Seminaren und Volksschulen eine so dürftige Kost vorgesetzt haben, ist das Wort zu der unseligen Popularität gelangt, die es heute noch besitzt. Herbart verlangt „einen großen und in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis . . ., der das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen, das Günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen Kraft besitzt“ (Allg. Pädagog, Einl. § 25). Um diese Stelle richtig aufzufassen, erinnere man sich der Herbartischen Lehre von der Verschmelzung und Hemmung der Vorstellungen. Hat in den einzelnen Teilen des Gedankenkreises des Zöglings eine solche Verknüpfung der die Darstellung der sittlichen Welt bewirkenden Vorstellungen stattgefunden, daß diese in ihrem Gebiete die beherrschende Hauptmasse bilden, so werden aus den neu hinzukommenden Vorstellungen nur diejenigen sich behaupten können, die vermöge ihrer Verwandtschaft mit dieser Hauptmasse sich verbinden können, und dadurch wird das sittliche Weltbild immer reicher und in sich geschlossener und maßgebender werden. Welche Maßregeln dazu auf dem Gebiete des Unterrichts zu treffen sind, erfahren wir aus § 87 des Umrisses pädag. Vorlesungen. Danach ist 1. für ausgedehnten Unterricht in Sprachen, besonders in den alten, zu sorgen, der durch die Literatur das ästhetische, durch die geschichtlichen Lektürestoffe das sympathische und soziale und mittelbar auch das religiöse, endlich durch die Behandlung der Sprachform das spekulative Interesse beschäftigt; 2. ist durch den geschichtlichen Unterricht das spekulative Interesse anzuregen, wofür aber 3. die Mathematik noch Erheblicheres leistet; 4. ist intensiver naturwissenschaftlicher Unterricht notwendig, welcher der Mathematik „sicherer Eingang und eine

bleibende Wirkung“ verschafft, zugleich aber dem empirischen und dem spekulativen Interesse Gelegenheit gibt, sich zu betätigen. „Wenn nun diese Studien,“ fährt Herbart fort, „gehörig zusammenwirken, so leisten sie, in Gemeinschaft mit dem Religionsunterricht, sehr vieles, um dem jugendlichen Geiste diejenigen Richtungen zu geben, welche dem vielseitigen Interesse angemessen sind.“ Nicht eine Richtung will Herbart dem Zöglinge geben, wie Ziller, bei dem alles in das Geleise des sittlich-religiösen Unterrichts ausmündet, sondern mehrere, und diesen mehreren will er ihn entgegenführen durch eingehende, durch das ihnen innewohnende Interesse geleitete Bearbeitung der nach gleichem Gesichtspunkte ausgewählten Lehrfächer, sodaß bei Herbart die wichtigste Sorge des Lehrplans nicht die Unterordnung der Fächer unter ein Hauptfach ist, sondern die weise Auswahl so vieler Fächer, als notwendig erscheinen, um allen Interessen Nahrung zu geben. Denn in seinen „Bemerkungen über einen pädagogischen Aufsatz“, in welchem Prediger Zippel verlangt hatte, daß man den Unterricht in höheren Schulen auf eine alte Sprache und Religionsunterricht so einschränke, daß die meisten anderen Studien nur durch Lesen betrieben wurden, verwahrt sich Herbart sehr nachdrücklich dagegen, daß man den „übereilten Schluß ziehe, daß man die Menge des Lehrstoffes bedeutend vermindern könne und solle“ (siehe in der Ausgabe des Verfassers II, VIII § 5). Das sagt er mit besonderer Beziehung auf seine Lehren von den Interessen. „Die Fugen“, meint er, „in denen das menschliche Wissen zusammenhängt, müssen aufs genaueste untersucht werden, damit der Lehrer imstande sei, jedes einmal erregte Interesse sogleich nach allen Richtungen fortwirken zu lassen, damit er mit diesem Interesse, wie mit dem eigentlichen Kapital, das er erworben, wuchern könne und damit er die Störungen möglichst vermeide, wodurch dieses Kapital würde vermindert werden“. Welche Störungen hier gemeint sind, ist nach der oben angeführten Stelle (Allg. Pädagog., Einl. § 25) zu erschließen; aus der Vergleichung mit ihr ergibt sich auch, daß es Herbart nicht darauf ankommt, Fugen zwischen einzelnen Lehrfächern künstlich zu verkitten, sondern bei der häufigen Unterbrechung, welche die notwendige Vielheit der Lehrfächer mit sich bringt, keine Lücken innerhalb der einzelnen, diesem oder jenem Interesse dienenden Richtungen entstehen zu lassen. Er spricht ja von der „Ökonomie mit der Zeit“, die es verlange, das in einem Lehrfache angeregte Interesse möglichst intensiv weiter zu pflegen. Daraus ergibt sich allerdings für den Lehrer die Forderung möglichsten Zusammenhangs in dem Unterricht, den er erteilt; aber

das Wichtigste hat der Lehrplan zu tun, damit hinreichende Gelegenheit gegeben sei, alle Interessen zu betätigen. Das Alles ist weit entfernt von Zillers methodischer Konzentration.

Diese zeigt sich überhaupt in einem doppelten Verhältnisse, und was darüber gesagt wird, entbehrt der Anlehnung an Herbart fast durchaus. Ziller verlangt (Vorlesungen über allgem. Pädagog., § 17, Just S. 157 f.), daß „die Gesinnungsstoffe", d. h. die dem sittlich-religiösen Hauptunterricht zu Grunde zu legenden Materien, „die auf den Hauptzweck unmittelbar hinweisen, immer im Mittelpunkte des ganzen Unterrichts stehen, die übrigen Schuldisziplinen aber in genauer Unterordnung dazu . . . Wird so das Verhältnis der einzelnen Unterrichtsfächer zueinander vollständig durchgeführt, so erreicht man eine Konzentration des Unterrichts, bei welcher die Gesinnungsstoffe das Zentrum bilden . . . Ohne eine solche Konzentration verwandelt sich die Erziehungsschule in einen losen Komplex von Fachschulen." Das ist die sachliche Konzentration. Neben ihr gibt es eine psychologische. Hier ist „die Person das Zentrum, worauf das Viele der Interessen immer zurückbezogen werden muß, und der Konzentration in diesem Sinne ordnet sich die Konzentration nach dem ersten Sinne, wonach das Zentrum alles Unterrichts der Gesinnungsstoff ist, ganz von selbst unter. Denn die Vereinigung des Mannigfaltigen läßt sich erreichen durch die kulturgeschichtliche Entwicklung des Unterrichts; wenn sie wirklich fortschreitet wie die Entwicklung des Einzelnen" (ebendas. § 22, Just S. 243).

Damit tritt das Prinzip des kulturhistorischen Unterrichtsganges in Zillers Pädagogik ein. Wir sprechen über dieses in einem besonderen Abschnitt; an dieser Stelle sei nur noch die bemerkenswerte Tatsache erwähnt, daß Ziller die Dinge immer dem individuell Psychologischen unterordnet. Im rein Methodischen entscheiden natürlich die Verhältnisse des aufnehmenden Subjekts; Sachen aber müssen ihre Art behalten, und dürfen sie behalten im Unterricht, weil sie in der Form, in der sie uns entgegentreten, ja ein Ergebnis menschlicher Arbeit und menschlichen Denkens sind.

Vorerst haben wir zu untersuchen, wie Zillers Konzentration auf die Gestaltung des Lehrplans wirkt. Wir halten uns dabei an das Seminarbuch, das viele Vorschriften darüber zu den ersten Lehrjahren enthält, während die letzten solcher fast ganz entbehren. Das ist an sich auffallend; denn der Stoff, den die ersten Jahre zu bearbeiten haben, ist doch so eng begrenzt, es ist hier alles so nahe beisammen, daß besondere Maßregeln der Konzentration nur dann notwendig er-

scheinen können, wenn das „Zentrum“ des Lehrplans kein wirklicher Mittelpunkt für die natürlichen Interessen der Kinder ist. Das ist nun aber auch der Fall. Auf den höheren Stufen des Unterrichts ist dagegen der Stoff ausgedehnter und mannigfaltiger und die Gefahr, daß die Fächer von dem künstlichen Mittelpunkt, den man ihnen gegeben hat, sich immer weiter entfernen, in der Tat vorhanden.

Trotz der Einfachheit, die der Lehrplan der ersten Schuljahre naturgemäß zeigen muß, ist ein sehr umständliches Verfahren notwendig, um ihm die von Ziller geforderte fortwährende Beziehung zum sittlich-religiösen Hauptunterricht zu geben. „Das angrenzende Fach,“ schreibt das Seminarbuch S. 18 vor, „hat, wenn es Berührungspunkte zuerst bemerkt, darauf aufmerksam zu machen, und die wirkliche Benutzung der Reproduktionen und Anregungen muß im Klassenbuch teils bezeugt, teils reproduziert werden.“ Das mag der Leiter eines kleinen Seminars von seinen „Praktikanten“ verlangen; jeder im wirklichen Dienst stehende Lehrer weiß, wie störend für Arbeit und Stimmung derartiger Bureaukratismus ist. Ein Lehrplan, der solchen fordert, kann unmöglich zweckentsprechend sein. Zum voraus festgelegt sind wenigstens die Gesinnungsstoffe; darum müßte man annehmen dürfen, daß die ethisch-religiösen Sätze, die aus dem Hauptunterricht und den untergeordneten Fächern gewonnen werden können und müssen, auch gegeben wären. Das ist aber nicht der Fall. Die Schule hat vielmehr unter dem Namen des „spezialisierten Katechismus“ eine Sammlung des durchgearbeiteten „Gesinnungsmaterials“ anzulegen, die nebst dem kirchlichen Katechismus häufig repetiert werden muß (ebendas. S. 153). Wozu alle diese Umstände sogar für den Unterricht, der mit besonderer Wichtigkeit betrieben wird?

Ziller schreibt vor, daß „jedes Fach sich nach seiner eigentümlichen Natur entfalten müsse“ (S. 18); die Konzentration soll also nur in der Form sich aussprechen, die jeder einzelnen Disziplin im Unterricht gegeben wird. Wir werden aber sehen, daß sie auch den Inhalt der Lehrfächer in der empfindlichsten Weise beeinflußt.

1. Der Gesinnungsunterricht lädt den untergeordneten Fächern zu viel auf. Das erste Schuljahr behandelt zwölf Märchen; es kann sich also mit einem durchschnittlich drei bis vier Wochen lang beschäftigen. Den Anfang machen die „Sterntaler“. Dafür hat die „Naturkunde“ zu bearbeiten: „Stube. Wiese und Wald. Kleidung nebst den zugehörigen Körperteilen. Sonne und Himmelsgegenden, diese hier stets als Morgen, Mittag u. s. w. Sommer und Winter (im Anschlusse an die Jahreszeit und an das Lied Tra ri ra).“ Ist es

denkbar, daß man über alle diese Dinge in den ersten drei Wochen und in einem Nebenfach mehr als nur Worte beibringt? Das Mädchen in den Sterntalern zieht seine Kleider aus; darum darf der naturkundliche Unterricht nicht zuerst von den Körperteilen reden, die „zu den Kleidern gehören". Man sollte doch glauben, daß „naturkundlicher Unterricht" die menschlichen Gliedmaßen nicht als ein Zubehör zu den Kleidungsstücken ansehen darf, die sie umhüllen; aber die Konzentration will es so, und sie bezeugt damit, daß sie auch durch die „eigentümliche Natur" der einzelnen Lehrfächer in ihrer methodischen Arbeit sich nicht stören läßt. Geographie ist in diesem Märchenjahre kaum getrieben worden. Man hat einmal von Fluß und Teich gesprochen, und zu den „Bremer Stadtmusikanten" mußte etwas von Bremen gesagt werden. Das zweite Schuljahr beschäftigt sich mit dem Robinson. Dazu soll nun die Geographie eine schematische Karte von Europa und der Westküste von Amerika anfertigen, „Vorbereitungen zu den Betrachtungen der mathematischen Geographie" liefern, Ebbe und Flut und die abweichenden Jahreszeiten der Robinsoninsel erklären.

2. Anstatt daß der Anschauungskreis der Kinder geklärt und planmäßig erweitert wurde, muß er ihm ganz fremde Objekte aufnehmen, die der Gesinnungsunterricht herbeigebracht hat. So darf im Rechnen während der Behandlung der „Sterntaler" nicht mit Kugeln oder Äpfeln oder Stäbchen operiert werden, die man dem Kinde in die Hand geben könnte, sondern mit „Armen" d. h. armen Leuten, da das Mädchen in der Geschichte der Sterntaler arm war. Der Robinson führt die Kinder, die ihre Heimat noch nicht kennen — denn die Märchen spielen im Heimatlande der Phantasie — übers Meer in fremde Lande. Die Methode der Konzentration weiß sich aber zu helfen: Die Kinder, d. h. die Leipziger Normalkinder „müssen vor die betreffenden Konsulate geführt, und es muß ihnen da gesagt werden: Hier wohnt der amerikanische Konsul, hier wohnt der englische Konsul" (S. 34). Was soll in diesem Falle nun mit Dorfkindern geschehen? Im sechsten Schuljahr hat die Naturkunde vom Johannisbrotbaume und vom Tabak, die Geographie vom Orinoko zu reden, weil der Gesinnungsunterricht in diesem Jahr die Entdeckungen behandelt. Aber im fünften Schuljahr war u. a. die Alpenwirtschaft klar zu machen, weil der Gesinnungsunterricht in diesem Jahre Barbarossa über die Alpen ziehen läßt. So hängen die Dinge unter sich in den einzelnen „Richtungen", innerhalb deren Herbart alle Fugen sorgfältig aufgesucht und ausgefüllt haben wollte, gerade infolge der

Zillerschen Konzentration gar nicht zusammen, und von dieser Konzentration sagt uns doch Ziller, daß sie vermöge des innigen Zusammenhanges, den sie zustande bringe, die wertvollsten Gedächtnishilfen gewähre (S. 17). Auch innerhalb des Gesinnungsunterrichtes fehlt vielfach die Einheitlichkeit der Stimmung und der Gedanken, die jeder geordnete Unterricht haben sollte. Nachdem in den Sterntalern die Kinder erfahren haben, daß das arme Mädchen vater- und mutterlos geworden ist, möchten sie selbstverständlich hören, was es in dieser betrübten Lage getan hat; aber der konzentrierende Unterricht schließt vorerst mit den Worten: Nun war das kleine Mädchen ganz allein — und fügt das Gebet an: „Ach lieber Gott, ich bitte dich, ein frommes Kind laß werden mich. Amen."

3. An anderen Stellen muß der Fachunterricht sich auch einschränken lassen, damit er die Grenzen des zugehörigen Gesinnungsstoffes nicht durchbreche. Im ersten Märchen ist von drei Familienmitgliedern die Rede; daher darf das Rechnen zu dieser Zeit die Zahl drei nicht überschreiten. Das geschieht nicht aus methodischen Rücksichten, die der eben erst beginnende Rechenunterricht nahe legen könnte; denn beim zweiten Märchen erhält der Rechenunterricht als sein Pensum: „Raum (Entfernungen, z. B. Leipzigs von der Hauptstadt, nach Stunden und Meilen)." Dies geschieht, weil der Gesinnungsstoff von einem König handelt. Darum muß auch die Geographie jetzt Dresden behandeln.

4. Unmöglichkeiten führt der Mißbrauch herbei, auch den Unterricht in den Fertigkeiten dem Gesinnungsunterrichte unterzuordnen. So wird aus dem ersten Märchen die Forderung abgeleitet: Zeichnen des Bodens der Stube. Wie soll das denn geschehen? perspektivisch oder aus der Vogelschau oder nach geometrischer Ausrechnung? Auch dem Turnen wird beim nämlichen Anlaß Unmögliches zugemutet: es soll diejenigen Körperteile üben, die in der Naturkunde besprochen worden sind. Das aber sind die schon berührten, zu den Kleidern des armen Mädchens „gehörigen" Körperteile. Ziller hat den von vielen seiner Anhänger nicht befolgten Grundsatz ausgesprochen, daß Technisches und Psychologisches nicht der für den sonstigen Unterricht geltenden formalen Methode unterworfen werden soll. Ebenso wenig sollte die Forderung der Konzentration auf derartiges ausgedehnt werden, zumal sie nach Zillers Worten nur auf das Formale des Unterrichts Einfluß üben darf. Wenn im sechsten Märchen von Hühnchen und Hähnchen gehandelt worden ist, die „sehr gut miteinander sind", läßt Ziller das Lied singen: „Ich hatt' einen Kame-

raden“. Wir wollen diese Wahl nicht kritisieren; aber wir behaupten, daß dieses treffliche Lied, das alle Kinder gern singen und gerade so weit verstehen, als notwendig ist, wenn Gedicht und Melodie auf sie wirken sollen, diese Wirkung nicht ausüben wird, wenn langatmige Erörterungen darüber angestellt werden, ob der Soldat seinem Kameraden die Hand wohl reichen werde, warum er es doch nicht tue, warum man sich überhaupt die Hand reiche u. s. w. (S. 26).

Von Anweisungen dieser Art findet sich bei Herbart auch da, wo er „pädagogische Bemerkungen zur Behandlung besonderer Lehrgegenstände“ mitteilt, §§ 232—285 des Umrisses päd. Vorlesungen, gar nichts. Wir ziehen indessen aus diesem umfangreichen und in die feinsten Einzelheiten eingehenden Abschnitt alle Stellen aus, in denen von Beziehungen eines Faches zum andern die Rede ist.

1. Religion. § 233: Für den gelehrten Unterricht, wenn er im Griechischen früh genug anfing, ist es möglich, den Eindruck der christlichen Lehren durch diejenigen platonischen Dialoge zu verstärken, welche sich auf den Tod des Sokrates beziehen. (Ein Konzentrator Zillerscher Art hätte verlangt, daß das Griechische früh begonnen werden müsse, damit das Hauptfach Nahrung aus ihm ziehen könne.) § 235: Der Lehrer muß notwendig auch die gegenwärtigen Zeugnisse der Natur in ihrer Zweckmäßigkeit benutzen. (Den kosmologischen Beweis für das Dasein Gottes hat die Theologie ohne Rücksicht auf die Pädagogik ausgearbeitet.)

2. Geschichte. § 245: In den der heutigen Geographie bestimmten Stunden . . . ist es . . nützlich, etwas weniges über die Vorzeit des Landes beizufügen. (Es ist bemerkenswert, daß nicht das höher stehende Fach dem — nach Zillers Anschauung — nur dienenden Anweisungen gibt, sondern daß das „assoziierende“ Fach der Geographie, wie von jeher geschehen ist, einige geschichtliche Notizen in sich aufnimmt.) § 251: Während des ganzen Laufes dieses Unterrichts gebührt ihm Begleitung durch Proben der Poesie, die, wenn nicht unmittelbar den verschiedenen Zeitaltern entnommen, sich doch auf sie beziehen. (Ziller kennt diese Benutzung historischer Poesie; aber sie muß der Zeit selbst, die sie illustrieren soll, entsprossen sein.

3. Mathematik und Naturlehre. Hier spricht Herbart § 257 von der Einwirkung dieser Fächer auf „das Ganze des Kreises der Gedanken und Kenntnisse“. Daraus werden aber nur Folgerungen für das Fach selbst gezogen: der Unterricht desselben soll die Schüler möglichst selbständig machen, eigene Arbeiten von ihnen anfertigen lassen, um ihnen zu zeigen, „wie viel man durch Mathematik vermag“.

Das ist Herbarts Konzentration, die innerhalb der einzelnen „Richtungen" engen Zusammenhang und Fühlung mit dem Leben verlangt. Dazu gehören dann auch die technologischen Kenntnisse, die § 269 empfohlen werden.

4. Geographie. Sie ist eine assoziierende Wissenschaft (§ 264); sie berührt sich daher mit Mathematik und Naturwissenschaft, wie es die rein wissenschaftliche Geographie heute noch tut. Andere Assoziationen kommen bei Herbart nicht vor.

5. Der Unterricht im Deutschen, der bei Ziller alle Fäden der pädagogischen Konzentration in Bewegung setzt, hält sich bei Herbart ganz innerhalb des eigenen Gebietes.

6. Die alten Sprachen dagegen müssen die allgemeinen grammatischen Begriffe, mit denen sie zu arbeiten haben, durch Vergleichung mit dem Deutschen klar machen (§ 277). Da aber Formen an sich nicht interessieren, muß die alte Geschichte den alten Sprachen „zum Stützpunkt dienen" (§ 287). Weiterhin wird die Notwendigkeit, das Studium der alten Sprachen mit Homers Odyssee zu beginnen, eingehend besprochen. Sie bietet Stoff für alle Interessen (§ 283); „es kommt aber hier nicht bloß auf eine unmittelbare Wirkung an, sondern noch überdies auf die Anknüpfungspunkte für den weiter fortschreitenden Unterricht. Man kann der alten Geschichte nicht besser vorarbeiten, als indem man durch die Homerische Erzählung das Interesse für das alte Griechenland fixiert. Der Geschmacksbildung und dem Sprachstudium bereitet man zugleich den Boden." Man sieht, daß Herbart Verknüpfung und Anknüpfung innerhalb des eigenen Gebietes und Ausnutzung jedes Faches nicht für andere Fächer, sondern für möglichst viele Interessen verlangt, womit kein Fach seine natürlichen Grenzen zu überschreiten gezwungen ist. Nur gelegentlich sei noch bemerkt, daß die Wirkung für den Geschmack, die Herbart der Beschäftigung mit Homer abgewinnen will, ebenso wohl die Sittlichkeit als das Ästhetische treffen soll.

Ziller hat demnach, indem er Herbarts Lehre von den Interessen scheinbar beibehält, aber nicht duldet, daß sie alle in gleicher Art — „gleichschwebend" — gepflegt werden,

1. die einzelnen Lehrfächer ihrer wissenschaftlichen Selbständigkeit entkleidet,

2. durch seine Lehre von der fortwährenden Beziehung derselben auf ein beherrschendes Hauptfach alle Fächer außer diesem ihres inneren Zusammenhangs beraubt zu

Gunsten gekünstelter Assoziationen, die überdies den Unterricht unruhig und die Apperzeption schwierig machen.

---

3. Die Bildung des Charakters durch den Unterricht.

Die Kulturstufen.

„Für jede Unterrichtsstufe“, schreibt Ziller § 19 S. 427 der Grundlegung vor, „für jede Schulklasse muß ein Gedankenganzes und zwar wegen des sittlich-religiösen Erziehungszweckes ein Gesinnungsstoff als konzentrierender Mittelpunkt hingestellt werden, um welchen sich alles Übrige peripherisch herumlegt und von dem aus nach allen Seiten hin verbindende Fäden auslaufen . . . Die Auswahl aber und der Fortschritt der konzentrierenden Mittelpunkte ist so einzurichten, daß sie teils der Entwicklung und Fortbildung des kindlichen Geistes und namentlich den Apperzeptionsstufen, die darin nach psychologischen Gesetzen aufeinander folgen müssen, entsprechen, teils den der Entwicklung des Einzelnen im Großen korrespondierenden Fortschritt in der Entwicklung der Geschichte der Menschheit, soweit sie uns durch klassische, der Jugend zugängliche Darstellungen bekannt ist, in allen seinen für unsere gegenwärtige Kulturstufe nachweisbar bedeutsamen Hauptperioden repräsentieren.“ Das ist die berühmte Lehre von den Kulturstufen, die den Unterricht in seiner Ausdehnung durch die Klassen und Schuljahre hindurch ebenso bestimmt, wie ihn die Vorschrift der Konzentration in seiner Breite beherrscht.

Ziller hat wohl nicht beachtet, was Herbart in der allgemeinen Metaphysik I, S. 337 (§ 710), indem er Schellings Auffassung des Absoluten bekämpft, von dem der Naturwissenschaft entlehnten Satze sagt, wonach in der Entwicklung der Individuen die der Gattung sich wiederhole.*) Mit scharfer Satire sagt Herbart an der angegebenen Stelle: „Der Satz, daß in jedem Einzelnen sich das Ganze wiederhole, leistet treffliche Dienste zum Fortschreiten; er ist statt aller Methode.“ Ziller glaubt gerade mit seiner Kulturstufentheorie ganz auf Herbartischem Boden zu stehen. Wir haben also zunächst zu sehen, was sich dort für Zillers Theorie finden läßt.

Zwei Hauptfäden durchziehen den Unterricht, der sprachlich-geschichtliche und der naturwissenschaftlich-mathematische; am ersteren entwickeln sich die sittlichen, am letzteren die theoretischen Interessen.

---

*) Vgl. des Verf. Schrift: Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte. Langensalza 1887.

Darüber sagt Herbart Allg. Pädag. II, 5, § 53: „Geschmack und Teilnahme erheischen das chronologische Aufsteigen von den Alten zu den Neuern. Dafür hat der Lehrplan zu sorgen, indem er für das frühe Knabenalter den Anfang in der griechischen, für das mittlere den Anfang in der römischen und für das Jünglingsalter die Beschäftigung mit den neueren Sprachen anordnet. Spekulation und Empirie, sofern sie von jener beleuchtet wird, erfordern vor allem ein durchgeführtes und vielfach angewandtes Studium der Mathematik". Wir haben im früheren schon gesehen, daß Herbart kein Sprachstudium lediglich aus formalen Gründen zuläßt; über die besondere Kraft der alten Sprachen, eine allgemeine formale Bildung zu vermitteln, hat er sich wiederholt sehr scharf ausgesprochen. Die Sprachen interessieren vielmehr ihres Inhaltes wegen, und ein wesentlicher Stützpunkt für sie ist das Historische, das die Schriftsteller bieten. Den wichtigsten Gewinn aus dem letzteren zieht aber die Charakterbildung, die so vor sich gehen muß, daß aus einer Reihe von Bildern sittlicher Verhältnisse nach und nach sittliche Maximen abgeleitet werden, die schließlich zur Erkenntnis der sittlichen Norm führen. Diese Bilder in voller Wahrheit zu geben, vermögen nur diejenigen, „die zahllose mannichfaltige Bilder der Menschheit in sich selbst erzeugt haben — nur die würdigsten unter den Dichtern und, ihnen zunächst, den Historikern" (Allg. Pädag. II, 5, § 47). Die Verschiedenheit dieser Bilder könnte zusammen mit der wechselnden Anschauung des Zöglings verwirrend wirken. Darum schreibt Herbart im Zusammenhang mit der eben ausgezogenen Stelle vor: „Es ist Pflicht des Erziehers, zu sorgen, daß diese und jene Modifikationen, stets richtig aufeinander treffend, miteinander fortgehen mögen. Darum ein chronologisches Aufsteigen von dem Alten zu den Neuern."

Hier fallen sofort zwei Dinge ins Auge. 1. Dieser charakterbildende Unterricht bleibt innerhalb des Gebietes der sprachlich-historischen Studien; 2. der Grund, warum die sittlichen Bilder, die diese bieten, nicht in beliebiger Wahl und Zusammenstellung vorgeführt werden dürfen, liegt nicht in einem Naturgesetz, sondern in der verschiedenen Auffassung, der sie bei den Dichtern und Historikern, ebenso wie bei den Schülern begegnen. Wenn demnach Herbart Stufen der Charakterbildung anordnet, so können damit nicht diese in historischer Folge dargebotenen Bilder gemeint sein. Wir werden solchen an ganz anderer Stelle begegnen. Gar nicht aber spricht Herbart von Stufen menschlicher Kultur, die im Zögling künstlich aufgebaut werden sollen.

Indessen blieb es Ziller unbenommen, Herbarts Lehre zu verbessern, seinen Gedanken noch triftigere Argumente zu unterlegen. Er scheint das Gesetz der phylogenetischen Entwicklung des Individuums, das freilich sonst nur bei den Naturforschern gilt, zu kennen. Denn er sagt mit aller Sicherheit (Vorles. üb. allg. Pädag. § 21, Just S. 216 f.): „Nach der Natur des Geistes kann er [der Zögling] ja, um zu den Höhepunkten der Bildung in der Gegenwart zu gelangen, nicht eine einzige jener Stufen wirklich überspringen. Wenn nicht in geordneter, macht er sie in ungeordneter Weise durch"; er muß sie also infolge eines unabänderlichen Naturgesetzes unter allen Umständen durchmachen. Wir gehen auf die Frage, woher Ziller sein Gesetz geschöpft habe, um so weniger ein, da wir uns darüber an andern Orten schon ausgesprochen haben; aber wir leugnen die Gültigkeit desselben für die Entwicklung des Geistes aufs entschiedenste. Die Einrichtung unserer Erkenntnisorgane weist uns auf die Berührung mit unserer Umgebung hin, und aus den daher uns zukommenden Eindrücken, Empfindungen und Vorstellungen, die wir ebenfalls nach bestimmten, durch unsere Organisation gegebenen Gesetzen weiter verarbeiten, bildet sich unser Bewußtsein und unser Charakter. Die geistige Entwicklung des Einzelnen stimmt nur in so weit mit der der Gattung überein, als auch in der letzteren das Einfachere vor dem Verwickelteren in die Erscheinung tritt; das aber geschieht nicht infolge eines die Entwicklung der Gattung beherrschenden Gesetzes, sondern gemäß der notwendigen Art, in der jeder einzelne Mensch sich entwickelt. Allerdings wird ja kein Mensch leugnen, daß die Kultur jeder Zeitperiode den Gewinn, den die vorangegangenen Zeiten erarbeitet haben, in sich aufnimmt; aber das geschieht nicht durch ein mühsames Wiederschaffen früherer Zustände, sondern durch einfache Besitzergreifung des vorliegenden Kulturgutes. Dabei handelt es sich aber vorzugsweise um Erfindungen der Wissenschaft und Technik. Zillers Kulturstufen führen jedoch den Zögling durch die Irrwege der sittlichen Entwickelung der Menschheit, und dabei darf er nicht einmal wie Herbart den Eindruck unreiner und unentwickelter Anschauungen durch den Vergleich mit den gereinigten Ansichten unserer Zeit korrigieren; er muß vielmehr in jeder einzelnen Periode den Zögling so festhalten, als gehörte er nicht selbst einer andern Zeit an: denn der Zögling soll sich „auf einer jeden Stufe individuell ganz einleben" (Vorles. § 21, S. 216 bei Just), und „alle Mischung verschiedener Epochen während eines Schuljahres ist zu vermeiden" (ebendas. S. 219). Das geschieht nun freilich doch, und Ziller hat

sogar eine Unterrichtsart gepflegt, in welcher Vergangenes aus der Gegenwart konstruiert wird, den darstellenden Unterricht, den wir nachher kennen lernen wollen, und die „Konzentrationsfragen", welche das Seminarbuch aufzeichnet (S. 43), stellen fortwährende Beziehungen von Vergangenem zu Gegenwärtigem dar. Hat aber die Theorie der Kulturstufen irgendwelchen Sinn, so muß das Einleben des Zöglings in die früheren Perioden der menschlichen Entwicklung so unbedingt und so vollkommen geschehen, daß der Zögling bei der Durchnahme der Patriarchenzeit sich als Bewohner des Gelobten Landes und Hüter großer Viehherden fühlt. Denn so führt die Natur ihre Gesetze durch: der Raupe fällt es nie ein zu fliegen, und der Schmetterling hat keine Erinnerung daran, daß er einstens unbeweglich und lichtlos an einem Baum gehangen habe. Nimmt Ziller sein Gesetz weniger ernst, so ist es für ihn eben keines, und leider hat er schließlich das selbst zugestehen müssen. Nachdem er im dreizehnten Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik (Jahrg. 1881, S. 117) die sittliche Entwicklung des einzelnen Zöglings durch die verschiedenen Stufen hindurch charakterisiert hat, fährt er fort: „Dieser Entwicklung . . scheinen die folgenden kulturgeschichtlichen Stufen der allgemeinen sozialen Entwicklung in der Tat zu entsprechen" — und bald darauf schreibt er: „die kulturgeschichtlichen Stufen, die der normalen Entwicklung des kindlichen Geistes zu entsprechen scheinen . . ." Man wird vielleicht einwenden, das sei nur ein Ausdruck der Bescheidenheit und die Unsicherheit, mit der sich Ziller ausdrücke, treffe nur die Charakteristik der einzelnen Stufen und die Beziehung der einzelnen Phasen der Gesamt- und der Einzelauffassung aufeinander. Aber, wenn ein Didaktiker „Gesetze" gibt, die für die Gestaltung des gesamten Unterrichts von der untersten bis zur obersten Stufe maßgebend sein sollen, so muß er seiner Sache sicherer sein, und wenn er über die Sache und ihre Ausführung noch Zweifel hat, so möge er bei Kulturhistorikern, Ethikern und Psychologen Rat holen. Das scheint nicht geschehen zu sein; denn während seine „Grundlegung" mit verweisenden Anmerkungen und beweisenden Citaten überschüttet ist, fehlt es der Stelle, die von den Kulturstufen handelt, an jeder wissenschaftlichen Stütze.

Herbart weiß von einem Hineindenken und Einleben in wechselnde Gestaltungen sittlicher Anschauungen und Verhältnisse nichts. Sonst wäre er vielleicht auch zu dem Gedanken gekommen, seine Gesinnungsstoffe, falls von solchen bei ihm geredet werden kann, durch alle andern Lehrfächer hindurchwirken zu lassen,

damit die Illusion, mit der Ziller seinen Zögling nach und nach zum Bürger der aufeinander folgenden Epochen der Weltgeschichte machen will, zustande komme. Seine Absicht geht aber nur dahin, eine kräftige und reine Auffassung sittlicher Verhältnisse im Zögling zu begründen und ihm die Geschlossenheit zu geben, die durch hereindringende andere Einflüsse nicht gesprengt werden könnte: eine ästhetische Darstellung, der Aufbau einer physischen und sittlichen Weltordnung muß demnach für ihn die Aufgabe der Erziehung sein. Das mag des näheren nachgesehen werden in der Schrift „über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung“. Weiteres bringt das 4. Kapitel des 3. Buches der Allgemeinen Pädagogik bei, wo freilich Herbarts Kampf gegen Schelling die Klarheit der Darstellung sehr beeinträchtigt. Wir heben daraus nur eine Stelle heraus, die den Gedanken des Verfassers mit besonderem Nachdruck ausspricht (§ 40): sie sagt, „daß mit bloßer Aufstellung historischer, philosophischer, poetischer Gemälde (angenommen, diese Gemälde hielten in jeder Rücksicht die historische, philosophische und poetische Kritik aus) noch nicht mehr als ein gelegentliches Hinschauen der Vorübergehenden gewonnen werde; daß es hingegen der Erziehung um eine lange, ernste, sich tief einprägende Beschäftigungsweise zu tun sei, welche eine gewichtvolle und in sich zusammenhängende (wiewohl artikulierte) Masse von Kenntnissen, Reflexionen und Gesinnungen in die Mitte des Gemütes stelle von solchem Ansehen und solchen Berührungspunkten mit allem, was der Fluß der Zeit noch neues hinzutun möchte, daß nichts dabei rücksichtslos vorbeigehen, keine neue Gedankenbildung sich festsetzen könne, die nicht mit der früheren ihre Differenzen erst ausgeglichen habe“. Diese Stelle ist wichtig wegen zweier Punkte. 1. Der charakterbildende Unterricht Herbarts, der auch kein religiös-sittlicher ist, stellt nicht ein den übrigen Unterricht beherrschendes Fach dar; er bildet mit seinen Ergebnissen erst einen Mittelpunkt, aber nicht im Lehrplan, sondern im Gemüte des Zöglings, und er hat vielfache Berührungen zu erwarten, aber nicht mit andern Lehrfächern, sondern mit neuen Eindrücken und Erlebnissen sittlicher Art, die nun, nachdem ein fest gefugter Anschauungskreis dafür im Zögling geschaffen ist, nicht ohne Rücksicht auf ihn oder ohne von ihm berücksichtigt zu werden, in das Gemüt eindringen und hier Störungen veranlassen können. 2. Diese „Masse“ von Kenntnissen und Anschauungen soll in sich „artikuliert“ d. h. sachlich gegliedert werden; das aber soll nicht etwa durch ein kulturhistorisches Schema geschehen, sondern,

wie eine Anmerkung zu der Stelle uns belehrt, durch eine Verarbeitung nach den Stufen der Klarheit und Assoziation, des Systems und der Methode. Diese Bemerkung sagt denen freilich nichts, die nach Zillers Art diese Stufen unter Umständen in vierzig Minuten durcheilen; sie wird aber bedeutsam für die Herbartische Didaktik, die mit klarer Darlegung des Einzelnen den Unterricht in jedem Fache beginnt, im Laufe der Zeit für vielfache Assoziation sorgt, beim Abschluß des Unterrichts den Stoff im System überblicken läßt und den Zögling zu andern Studien oder in die Welt entsendet mit der Fähigkeit, jeden neuen Eindruck auf dem nämlichen Gebiet mit der betreffenden Stelle des durchgearbeiteten Systems auszugleichen. Es gibt also ein genau geregeltes Aufsteigen auch in Herbarts charakterbildendem Unterricht; aber die Stufen desselben sind die des bekannten didaktischen Vierschritts, der eben durch seine Verwendung in der theoretischen und praktischen Sittenbildung bei Herbart ihre eigentliche Bedeutung offenbart. Zillers sehr kunstreiche, aber durch das Zusammenwerfen ganz verschiedener Gesichtspunkte unklare Konstruktion des kulturhistorischen Fortschritts stellt auch für die Interessen ein gewisses stufenmäßiges Aufsteigen fest; das würde Herbart noch entschiedener ablehnen als die übrigen Teile dieses theoretisch falsch entworfenen und praktisch unannehmbaren Systems; denn Herbart sagt Allg. Päd. II, 4, § 20: „Die Verschiedenheit des Interesse, welches der Unterricht bilden soll, bietet uns nur Unterschiede des Gleichzeitigen, nicht aber eine deutliche Stufenfolge dar.“

Wer nach Zillers Kulturstufen unterrichten will, wird die Forderung anerkennen, daß die Gesinnungsstoffe für jede derselben authentische (klassische) Darstellungen der betreffenden Zeit sein müssen. Aber nicht einmal diese Forderung läßt sich ganz aus Herbart begründen. Dieser verlangt die Vorführung „einer Reihe der menschlichen Zustände . . bis auf den gegenwärtigen, von demjenigen anfangend, welcher der erste ist, der sich rein genug ausdrückte und sich genug ausbreitete durch den Umfang der mannigfaltigen Gemütsbewegungen, die ihm zugehören. Denn freilich, nur wenige ihrer Zustände hat die Vergangenheit ausgesprochen; noch viel seltner sich so rein und vielseitig ausgedrückt, als die Erziehung es wünschen mußte. Unschätzbar sind eben darum diejenigen Dokumente, in welchen sie wie mit volltönender lebender Stimme uns anspricht; — das übrige müssen wir durch die Phantasie ergänzen“ (Allg. Pädag. II, 5, § 26). In dieser Äußerung blickt von fern Herbarts neuhumanistisches Bekenntnis, seine Ansicht, daß im

Griechentum die Menschheit ihre normale Jugendzeit erlebt habe, durch, und diese Ansicht ist überhaupt von großem Einflusse gewesen auf die Gestaltung seines charakterbildenden Unterrichts; denn bevor er mit den Griechen in seiner Erzieherpraxis einen Versuch gemacht hatte, dachte er an Sittendarstellungen, wie sie die deutsche Bühnenliteratur darbot. Davon soll aber hier nicht weiter geredet werden; wir haben nur darauf hinzuweisen, daß nicht die Aufeinanderfolge der verschiedenen Zustände der sittlichen Entwicklung für Herbart maßgebend war, sondern das Vorhandensein klarer und anregender Darstellungen solcher. Da das ethische Urteil bei ihm ästhetischer Art ist, war eine solche Darstellung für ihn ein entscheidendes Moment. Ziller muß aber für jede Periode der kulturhistorischen Entwicklung, die er für bedeutsam genug hält, um den Zögling in sie einzuführen, unter allen Umständen eine zeitgenössische Darstellung suchen; er darf nicht mit Herbart sagen: „Perioden, die kein Meister beschrieb, deren Geist auch kein Dichter atmet, sind der Erziehung wenig wert“ (Ästh. Darst. d. W. § 41). Die dieser Stelle unmittelbar folgende wird aber zum Schlusse dieser Erörterung des Grundsatzes der Kulturstufen uns zeigen, um wie viel einfacher und bescheidener der Standpunkt Herbarts ist, aus dem Ziller seine umfassende und den Unterricht äußerst beschwerende Theorie abgeleitet hat: „Lehrt man die Sprachen der Schriften wegen, so ist es seltsam, wenn man den Schriften das Interesse nimmt durch vorgreifende Erzählungen im nüchternen Auszuge, vollends in dem albernen Tone, der die Kindlichkeit nachahmen möchte. Den neuen Zeiten gehört ein anhaltendes Studium des reifenden Jünglings; in der früheren Welt, hauptsächlich der alten, wird der Knabe mit Muße wandeln können, wenn er, wie er sollte, nur eben entwachsen der bedürfnisvollen Kindheit, seinen Homer anfing.“ Es handelt sich also bei Herbart um Erweckung und Verwertung des Interesses, das der sprachliche oder literarische Unterricht bieten kann, um nichts anderes!

Sehen wir nun von den Kulturstufen als einem notwendigen Mittel der konzentrierenden Charakterbildung ab, und betrachten wir sie nur als eine etwa mögliche Anordnung des Lehrstoffs, den eine achtklassige Volksschule durchzuarbeiten hat im deutschen und geschichtlichen Unterricht, wobei wir dem letzteren gern die besondere Aufgabe zuweisen, in erster Linie der sittlichen Entwicklung der Menschheit und damit des Zöglings seine Aufmerksamkeit zuzuwenden. Von den höheren Schulen sehen wir ganz ab; denn für diese fehlt jeder Versuch einer praktischen Durchführung und selbst die not-

wendige Durcharbeitung durch die Zillersche Schule. Ziller hat nun auch an seinen Gesinnungsstoffen von Zeit zu Zeit kleine Änderungen vorgenommen; wir beziehen uns daher auf das Seminarbuch und auf die Ausführungen, die das dreizehnte Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik aus Zillers Hand mitteilt, weil sie, 1881 veröffentlicht, wohl die letzte von ihm herrührende Form geben. Danach fallen den einzelnen Schuljahren folgende Gesinnungsstoffe zu:

1. Zwölf Märchen. (Davon ist an der letzteren Stelle, die nur auf das rein Kulturgeschichtliche eingeht, nicht die Rede. Die Beschäftigung mit den Märchen hat den Zweck, die kindliche Phantasie anzuregen zur Orientierung in der Umgebung, in die es gestellt ist.)

2. Der Robinson. Er soll dem Zögling „das Vorbildliche im Lebensgange eines Einzelnen, der sich durch eigene Kraftanstrengung emporarbeitet“, zeigen.

3. Patriarchenzeit und, weil von dieser Stufe an den religiösen Stoffen solche aus der Profangeschichte zur Seite laufen*), thüringische und deutsche Sagen. Der Zögling tritt damit „in das rechte Verhältnis zu einer größeren Gemeinschaft“ und unterwirft sich innerhalb derselben „einer Autorität, wenn auch ohne alle Reflexion, in reinem kindlichen Vertrauen“.

4. Geschichte der Richter bis (einschließlich) Moses und deutsche Königsgeschichte. Des Zöglings eigene Gedanken „regen sich nun frei im Umkreis dessen, was durch die Autorität beherrscht wird, selbst auf die Gefahr hin, daß sie sich zeitweise verirren“.

5. Das Davidische Königtum und Barbarossa bis Rudolf von Habsburg und dem Schweizer Aufstand. Der Zögling „muß sich der Autorität, in der ihm vielleicht schon eine Ahnung der höchsten Autorität aufgegangen ist, durch freien Entschluß unterordnen“.

6. Das Leben Jesu und Stücke aus den Propheten und Reformationsgeschichte, Entdeckungen, Dreißigjähriger Krieg und Friedrich der Große. Der Zögling muß „die höchste Autorität selbst kennen und lieben lernen, die eine „königliche Herrschaft“ in ihm ausüben soll“.

7. Die Apostelgeschichte mit neutestamentlichen Briefen und Profane Geschichte des Altertums. Der Zögling muß im Dienste dieser Herrschaft „arbeiten lernen, zunächst in seinem

*) Im Anfang (Grundlegung S. 428) verlangte Ziller Gesinnungsstoffe aus der Profangeschichte, denen „aus inneren Gründen und vorzüglich wegen der höchsten idealen Gesichtspunkte für die Beurteilung“ solche aus den Heilsgeschichten zur Seite gestellt werden sollen. Später stellte er die religiösen Stoffe immer voran.

eigenen Innern zum Zwecke vollständiger, für die Erziehungszeit abschließender Durchbildung seines Gedankenkreises in sittlich-religiösem Geiste und zwar von den Ideen der Vollkommenheit und des Wohlwollens aus".

8. Abschließende Wiederholung des Katechismus und Freiheitskriege, französische Revolution, amerikanischer Befreiungskrieg und Gründung des neuen Deutschen Reiches. Der Zögling soll ferner arbeiten lernen „zum Zwecke einer gedachten sozialpolitischen Durchbildung der größeren Gemeinschaft, der er angehören wird, in demselben sittlich-religiösen Geiste".

Die von Ziller verlangte Wirkung werden diese Gesinnungsstoffe nur dann ausüben können, wenn in der Entwicklung der Zeiten, die sie darstellen sollen, der sittliche Fortschritt in der Tat vollzogen ist, den Ziller nun auch in seinem Zögling bewirken will. Darüber spricht sich Ziller an der angeführten Stelle im dreizehnten Jahrbuch aus, und wir wollen zunächst diese Kulturgeschichte in nuce an uns vorüberziehen lassen, die sich freilich nur auf den Stoff des 3. bis 8. Schuljahrs bezieht.

3. Im Patriarchalstaate, einer erweiterten Familie, waltet vertrauender Gehorsam dem Oberhaupte gegenüber.

4. In der Richterzeit regt sich bei den Israeliten ein frei phantasierendes Gedankenleben, das seine Führer im Lichte der Ideen der Vollkommenheit zu Helden emporhebt; die Gesamtheit gestaltet sich als Nation, bleibt aber nicht frei von Ausschreitungen.

5. Die Israeliten unterwerfen sich in vollem Selbstbewußtsein der königlichen Autorität, die ein Träger des göttlichen Willens, vor allem auf den Gebieten des Rechts und der Billigkeit zu sein scheint.

6. Aber jedes Volk „muß" sich mit dem reinen Geiste Christi erfüllen.

7. Mit diesem Geiste, den die Apostel verbreitet haben, „muß" es sein gesellschaftliches Leben durchdringen, zunächst in der Sphäre der Kultur und des allgemeinen Wohlwollens.

8. Endlich „muß" es seine gesamten sozial-politischen Verhältnisse ordnen nach dem Musterbilde der beseelten Gesellschaft.

Der Aufsatz Zillers, in welchem diese kulturhistorische Skizze enthalten ist, hat sich zunächst gegen den Verfasser dieser Zeilen gerichtet, der damals öffentlich seine Bedenken gegen Zillers Didaktik und Zillers Schule geäußert hatte. Es lag für ihn also eine dringende Veranlassung vor, diese Rechtfertigung des bedeutenden Pädagogen

genau durchzusehen; er ist damit aber nur zu einer großen Enttäuschung gelangt. Er hatte gehofft, nun eine auf genaue historische und psychologische Studien gegründete Darstellung der Parallelbewegung zu finden, in der Einzel- und Gesamtentwicklung sich vollziehen sollen: was bietet nun Ziller?

1. Eine neue Komplikation! Nicht bloß Bilder ethischer Entwicklung werden vor uns aufgerollt; auch Herbarts ethische Ideen der Vollkommenheit, des Rechts, der Billigkeit, des Wohlwollens, des Kultursystems und der beseelten Gesellschaft treten in historischer Reihenfolge vor uns. Der Verdacht, daß die Perioden der Kulturentwicklung vom Standpunkt der praktischen Ideen Herbarts aus konstruiert worden seien, lag für jeden Unbefangenen nahe. Zillers Schüler haben diesen Einwand mit Entrüstung zurückgewiesen. Aber die Herbartischen ethischen Ideen lassen sich in der eigentümlichen Anordnung und Entwicklung, die sie in der Allgemeinen praktischen Philosophie gefunden haben, sehr bequem in eine achtgliedrige Reihe stellen, und so finden sie sich in zum Teil ganz unbedeutenden Modifikationen auf die acht Schuljahre verteilt.*) Eine gewisse Freiheit in der Anordnung seiner Entwicklungstypen hat sich Ziller ja ausdrücklich vorbehalten. Im Seminarbuch ist S. 155 zu lesen: „Weil die geschichtlichen Ideen (!) selbst nicht kontinuierlich fortschreiten, so muß auch der Geschichtsunterricht, sei es progressiv, sei es regressiv, ihrem Gange folgen, und die einzelnen Geschichtsbilder können daher durch Jahrzehnte, ja durch Jahrhunderte getrennt sein, indem der Unterricht eben in auf- und absteigender Linie von einem Hauptschauplatz zum andern überspringt."

2. Ist dieser kulturgeschichtliche Unterricht in der Tat, was Ziller aus ihm machen will, ein religiöser? Selbst das Eintreten des Christentums ist ja nur vom Standpunkte seiner sozialen Wirkung aus betrachtet, dies freilich in historisch sehr anfechtbarer Weise. Ebenso dient das Alte Testament nur zur Veranschaulichung von sozialen Entwicklungen, wobei es sich besonders unglücklich trifft, daß die alttestamentliche Geschichte mit den Patriarchen einsetzt, sodaß die als Muster kulturgeschichtlicher Entwicklung viel wichtigeren früheren Zeiten gar nicht ausgenutzt sind. Das alles sind aber geringe Bedenken gegen die vollständige Willkür, die aus der israelitischen Geschichte etwas ganz anderes macht, als die Wissenschaft in ihr sieht, die für Ziller maßgebend sein mußte, da er nichts Religiöses

*) Näheres in des Verf. Schrift: Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte S. 54 f.

aus jener zu gewinnen weiß. Die Zeit der Richter und der Könige ist freilich sehr interessant für den Kulturhistoriker; großartigere Beispiele des Kampfes zwischen Priestermacht und weltlich kriegerischer Autorität bietet keine Geschichte. Aber davon erfährt man in der Schule Zillers nichts. Auch von dem nationalen Dünkel des „auserwählten“ Volkes sagt sie nichts und vom Blutdurst seiner Priester und Könige. Wozu dient also dieser alttestamentliche kulturgeschichtliche Gesinnungsstoff? Wollte Ziller nationale Toleranz und gesunde soziale Entwicklung an Erscheinungen des Gegenteils zur Darstellung bringen, so hätte er keinen besseren Stoff wählen können. Aber das alles fällt bei ihm weg. Seine geschichtliche Darstellung hat die Echtheit und Wahrheit nicht, die Herbart von solchen Bildern sittlicher Entwicklung verlangt, und so zeigen diese Gesinnungsstoffe des religiös-sittlichen Unterrichts nur, daß sie nach beiden Seiten hin, nach der religiösen und nach der historischen, ihren Zweck verfehlen müssen.

3. Wirkliche Geschichte berichtet, was da war. Das tun Zillers Gesinnungsstoffe, wie aus dem eben ausgeführten hervorgeht, nicht immer und in vielen Fällen grundsätzlich nicht. Aber auch, was sie bieten, ist zum Teil nicht einmal Darstellung von Tatsachen, obwohl, wenigstens nach Herbarts gegründeter Meinung, die Bildung sittlicher Maximen nur geschehen kann durch die Betrachtung wirklicher Fälle sittlichen Verhaltens. Nach Zillers Anweisung „soll“ der Zögling sich emporarbeiten; er „muß“ sich einer Autorität unterordnen; er „muß“ die höchste Autorität kennen lernen; er „muß“ im Dienste derselben arbeiten lernen; er „soll“ arbeiten zum Zweck der Durchbildung der Gemeinschaft; jedes Volk „muß“ sich mit dem Geiste Christi erfüllen; es „muß“ mit diesem Geiste sein gesellschaftliches Leben durchdringen; es „muß“ seine Verhältnisse ordnen nach dem Musterbilde der beseelten Gesellschaft. Das sind aber doch keine Tatsachen; das ist nicht historisch: das ist moralisch und dogmatisch. Vergleicht man mit diesen ethischen Imperativen die historischen Vorgänge, aus denen dieselben gefolgert werden sollten, so bemerkt man sofort, daß es nur fromme Wünsche sind, die nicht aus der Geschichte, sondern aus der Herbartischen Ethik stammen.

4. Im besten Fall läßt sich also mit kluger Vorsicht einiges historische Wissen aus dem kulturhistorischen Lehrplan Zillers gewinnen. Symphronistische Geschichtsbetrachtung, die Ziller wiederholt empfiehlt, ist nun wohl auch nützlich auf vorgerückteren Stufen des Unterrichts; im elementaren Unterricht wird man zur Verdeutlichung abgelegener Zeiten und gewesener Zustände auch vergleichende Blicke auf die

Gegenwart werfen dürfen. Das grundsätzliche Nebeneinanderstellen eines alttestamentlichen oder frühchristlichen Stoffes und eines national deutschen und neuzeitlichen widerspricht dagegen der Zillerschen Forderung des völligen Einlebens in die Zustände der betreffenden Periode und des „idealen Umgangs“ mit ihr und wird im frühen geschichtlichen Unterrichte jedenfalls Verwirrung veranlassen. Ein Schüler, der sich in das Davidische Königtum eingelebt hat, kann nicht im nämlichen Schuljahr „idealen Umgang“ mit den Kreuzfahrern pflegen. Aber auch der Faden der Profangeschichte für sich wird einmal in bedenklicher Weise abgerissen: nachdem die Schüler des sechsten Schuljahrs in ihrem Gang durch die Kulturgeschichte bis zu Friedrich dem Großen gelangt sind, dessen Geschichte auch zur Veranschaulichung des Satzes dienen soll, daß jedes Volk sich mit dem Geiste Christi erfüllen müsse, werden sie im folgenden Schuljahr plötzlich ins klassische Altertum zurückgeworfen, um dann mit der französischen Revolution und der Gründung des deutschen Reiches dieses wunderliche Geschichtsstudium abzuschließen.

Nach allem dem erlassen wir uns, im einzelnen nachzuweisen, ob der Stoff der Kulturstufen gut gegliedert, passend zusammengestellt und richtig gedeutet sei oder nicht. Die beiden ersten Schuljahre kommen dabei noch nicht in Frage; aber wir können eine Bemerkung auch über diese nicht unterdrücken. Das sechsjährige Kind muß nicht in eine Welt der Phantasie eingeführt werden, sondern in die wirkliche. Nur zu diesem Zwecke darf man es der träumerischen Stille der Kinderstube und dem ungebundenen Treiben der Gasse entziehen. Ein vortrefflicher Gedanke dagegen ist es, den jungen Menschen nach Rousseaus Beispiel durch den Robinson in die ungeheure Welt des industriellen Wettkampfes und des sozialen Streits einzuführen; nur geschieht dieser Schritt bei Ziller zu früh.*)

Das Ergebnis unserer Untersuchung der Zillerschen Kulturstufen nötigt uns, dieselben vollständig abzulehnen; denn:

---

*) Der Satz, der die Nachahmung der Gesamtentwicklung der Menschheit in der Erziehung des einzelnen Menschen fordert, tritt uns in der deutschen pädagogischen Literatur zuerst bei Kant entgegen. In dessen von Rink herausgegebenen pädagogischen Vorlesungen heißt es in § 12, die Erziehung könne nur dadurch „nach und nach einen Schritt vorwärts tun, daß eine Generation ihre Erfahrungen und Kenntnisse der folgenden überliefert, diese wieder etwas hinzutut und es so der folgenden übergibt“. Darum, meint Kant, setze die Erziehung so viel Kultur und Erfahrung voraus und sei „bis jetzt noch nicht ganz ins Reine gebracht“; und nun wirft er die Frage ein: „Ob die Erziehung im einzelnen wohl der Ausbildung der Menschheit im allgemeinen, durch ihre verschiedenen Generationen,

1. hat Ziller aus Herbarts nur den sprachlich-geschichtlichen Unterricht betreffender Anordnung des Lehrstoffes ein System entwickelt, das auf falscher Grundlage aufgebaut und um so bedenklicher ist, da es als Hauptstütze der Konzentration den ganzen Lehrplan beherrscht;

2. entspricht die Ausführung des Kulturstufensystems weder Zillers eigenen Zwecken im religiös-sittlichen Unterricht, noch ist sie geeignet, ein geordnetes geschichtliches Wissen zu erzeugen.

---

nachahmen soll?" Kant hat es bei dieser Anregung des Gedankens bewenden lassen; gewisse andere Stellen seiner Vorlesungen lassen eher darauf schließen, daß er seine Frage verneint hätte. Seine Worte sind aber darum von Bedeutung, weil sie die beiden Gesichtspunkte, die in der üblichen Behandlung der Frage in der Regel vermischt werden, deutlich scheiden. Die überlieferte Kultur zeigt ganz gewiß neben sehr verwickelten Erscheinungen, neben tiefgreifenden Erkenntnissen, die nur durch eine lange, in sich festgeschlossene Reihe von Abstraktionen gewonnen werden konnten, auch die Wurzeln und ersten Elemente dieser ihrer letzten Ergebnisse. Es wäre ein Fehler gegen alle Didaktik, wenn man nicht das Einfache und Elementare zuerst dem Zögling aneignen wollte, um ihn nach und nach auf die Höhenpunkte der Erkenntnis zu führen. Wäre nun der Weg, den die Entwicklung der Menschheit genommen hat, ebenso geradlinig, hätten die ältesten Zeiten überall die reinen Elemente der Wissenschaft zu finden gewußt und auf ihnen in strenger Folgerichtigkeit weitergebaut, sodaß die Kultur der Menschheit gleichsam das aufgeschlagene Buch aller Wissenschaften wäre, so brauchte man nur dem historischen Gang ihrer Entwicklung im Unterricht zu folgen, der dann historisch-genetisch im strengsten Sinne wäre. So sind die Dinge aber nicht vor sich gegangen und konnten schon um deswillen nicht so vor sich gehen, weil die Träger jener Entwicklung eine Reihe verschiedener Völker mit verschiedenen Anlagen und geistigen Bedürfnissen gewesen sind, sodaß Abweichungen und Ausbiegungen, ja völliges Umkehren und Abbrechen in der allgemeinen Entwicklung keine seltenen Erscheinungen sind. Die Chemie, in ihren Anfängen eine der ältesten Wissenschaften, ist vor etwa hundert Jahren endlich ihren wissenschaftlichen Elementen nahe gekommen. Will man nun doch in der Erziehung vom Gange der Weltkultur sich leiten lassen, so muß man diese für seine Zwecke erst zurechtlegen, und das kann ohne Schädigungen und Entstellungen nach beiden Seiten hin unmöglich geschehen. Der Ausschnitt aus der Kulturentwicklung der Menschheit, der uns in Zillers Kulturstufen vorliegt, ist weder wirkliche und wahre Geschichte noch eine genetische Darstellung der Kulturinhalte. — In der Literatur anderer Völker begegnet der verführerische Gedanke, der für einen zugleich historisch und logisch denkenden Kopf allerdings keine Reize haben kann, schon vor Kant. Dieser selbst hält derartige Konstruktionen für ein bedenkliches Abirren „vom Boden der Naturforschung in die Wüste der Metaphysik" (über den Gebrauch teleologischer Prinzipien in der Philosophie. Teutscher Merkur von 1788).

(Fortsetzung folgt.)

Über Ökonomie und Technik des Lernens.

Von Dr. ***E. Meumann****, Professor an der Universität Zürich.*

(Fortsetzung.)

4. Die experimentelle Erforschung des Behaltens und Vergessens.

In meinen bisherigen Ausführungen über die Gedächtnisexperimente habe ich wiederholt darauf hingewiesen, daß der Zweck des Lernens nicht immer derselbe ist; wir suchen bald etwas dauernd einzuprägen, bald auch nur zu einmaliger Reproduktion. Es ist nun sehr zweckmäßig, daß unser Gedächtnis nicht alles behält, was es aufnimmt, und daß alles zu Behaltende im eigentlichen Sinne des Wortes memoriert werden muß. Von seiten mancher Nicht-Psychologen hört man nicht selten die Anklage gegen unsere Gedächtnisfunktion aussprechen, daß sie uns im Leben fortwährend im Stiche lasse, daß wir selbst über die Dinge unserer täglichen Umgebung oft keine Auskunft geben können, wenn wir versuchen, uns an sie zu erinnern. Ich habe mich wiederholt durch eigene Versuche von dieser Tatsache überzeugt. Ich fragte eine Anzahl Studierender systematisch darüber aus, ob sie wüßten, wie die Tapete ihres Studierzimmers beschaffen ist, ob sie die täglich von ihnen gebrauchten Schlüssel beschreiben können, wieviele Stufen sie täglich in der Universität steigen, ob sie die Häuser nennen können, an denen sie täglich vorbeigehen, ob sie die auffallendsten Kirchtürme der Stadt beschreiben oder zeichnen können, ob sie die Konturen der Berge beschreiben können, die sie oft und aufmerksam betrachten, ob sie sich erinnern, ob die Vier auf ihrer Taschenuhr mit vier Strichen oder Fünf minus eins bezeichnet ist, und dergleichen mehr. Auf alle solche Fragen erhält man erstaunlich unsichere oder ganz falsche Antworten. Nicht selten sind die Erinnerungen so unsicher, daß die Befragten ärgerlich bitten, den Versuch abzubrechen. Diese und ähnliche Erfahrungen beweisen, daß unser Gedächtnis eine Fülle von Eindrücken nicht behält, die wir im Leben hundertfach sehen und hören. Das beweist ferner, daß es

nicht die Wiederholung der Eindrücke als solche ist, welche das Einprägen besorgt und das Behalten, insbesondere die freie Reproduktion ermöglicht, sondern in der Regel behalten wir nur das, was mit Aufmerksamkeit und mit der Absicht zu behalten aufgefaßt wurde. So notwendig also das Moment der Wiederholung für das Behalten sein mag, die Wiederholung scheint nur dann eine spätere freie Reproduktion zu ermöglichen, wenn sie ein wiederholtes bewußtes und absichtliches Aneignen war. Aus dieser Eigenschaft, alles das ausfallen oder nicht zur freien Reproduktion gelangen zu lassen, was nicht absichtlich und wiederholt angeeignet wurde, darf man aber unserm Gedächtnis keinen Vorwurf machen! Es wäre ja eine außerordentliche Überlastung unseres Bewußtseins, wenn die zahllosen Kleinigkeiten, die wir im Leben wahrnehmen, sich alle so einprägten, daß sie „behalten" würden und eine Tendenz zur Reproduktion gewännen, denn jede Vorstellung, die sich dauernd eingeprägt hat, drängt wieder zur Reproduktion. Die Enge des Bewußtseins verbietet uns aber mit mehreren Vorstellungen zugleich beschäftigt zu sein. Der Kampf der Vorstellungen um die Enge des Bewußsteins würde also ins ungemessene vermehrt werden, wenn unser Gedächtnis sich nicht auf den relativ kleinen Kreis absichtlich „gemerkter" Eindrücke beschränken würde. Dazu kommt eine andere Eigenschaft des Gedächtnisses, die uns über diese vermeintliche Schwäche in der Praxis des Lebens hinweghilft. Es ist das bekannte Gesetz, daß Wiedererkennen leichter ist als Reproduzieren. Zahllose Dinge erkennen wir wieder, wenn wir sie wahrnehmen, von denen wir keine Erinnerungsvorstellung frei erzeugen können. Es genügt für die Zwecke des Lebens, daß wir das Bekannte wiedererkennen, es ist durchaus nicht immer erforderlich, daß wir eine freie Vorstellung desselben reproduzieren können.

Es ist nun schon oft im psychologischen und pädagogischen Interesse versucht worden, das Behalten und Vergessen genauer zu erforschen. Insbesondere wäre es wichtig zu wissen, mit welcher Schnelligkeit die aufgenommenen Eindrücke uns wieder entschwinden; in welcher Weise das Vergessen abhängt von der Art der Eindrücke, von der Art der Auffassung und Einprägung derselben, von individuellen Eigenschaften des Lernenden, von der Wiederauffrischung nach bestimmter Zeit, u. s. f. In diesen letzteren Feststellungen würden wir die festen Anhaltspunkte haben für die Ansetzung der Repetitionen im Lehrplan der Schulen.

Sobald man an diese Frage mit dem Experiment herantritt, ergibt sich nun ein Unterschied in den Funktionen des Behaltens, der

von den meisten Psychologen übersehen worden ist, der aber als ein so durchgreifender bezeichnet werden muß, daß man ihn zum Ausgangspunkt aller Betrachtungen über das Behalten machen kann. Unser Gedächtnis hat zwei ganz verschiedene Arten des Behaltens, die ich kurz bezeichnen will als das unmittelbare und das dauernde Behalten, oder das primäre und das sekundäre, mittelbare oder eigentliche Gedächtnis. Diese beiden Funktionen des Behaltens lassen sich folgendermaßen klar machen. Wenn man einer Versuchsperson (Vp.) eine Anzahl Buchstaben oder Zahlen vorspricht (natürlich nicht in der Reihenfolge des Alphabets und der Zahlenreihe) und sie auffordert, diese sofort nachzusprechen oder nachzuschreiben, so tritt das unmittelbare Behalten in Kraft. Dieses ist eine generell verschiedene Leistung von dem dauernden Behalten. Wenn ich zehn vorgesprochene Buchstaben sofort nach dem Sprechen des Experimentators wiederzugeben versuche, so klingen mir die Worte des Sprechenden noch im Ohre nach, ich höre noch Klangfarbe, Tonfall, Tempo und Rhythmus seiner Stimme. Ich benutze diese unmittelbare physiologische Nachwirkung als das eigentliche Hilfsmittel zur Reproduktion der Buchstaben. Was ich reproduziere, sind gewissermaßen nicht diese Buchstaben, sondern der ganze akustische Eindruck des Vorsprechens. Dabei wird die Buchstabenreihe, wenn sie an der Grenze meiner Leistungsfähigkeit lag, nicht dauernd behalten, sondern sie ist nur unmittelbar reproduzierbar, solange jene physiologische Nachwirkung des Vorsprechens dauert, wenige Sekunden nachher ist sie für das Gedächtnis verwischt. Beim unmittelbaren Behalten tritt also eine Reproduktion ein, ohne daß sich zwischen primärem Eindruck und Reproduktion eine andere, diesen Eindruck verwischende Tätigkeit einschöbe, beim eigentlichen dauernden, mittelbaren Behalten ist diese hingegen vorhanden. Das unmittelbare Behalten hängt auch von andern Bedingungen ab, als das mittelbare; Hauptbedingung desselben ist die einmalige, totale Konzentration auf die vorgesprochenen Worte (primären Eindrücke überhaupt), während die Hauptbedingung des dauernden Behaltens die aufmerksame Wiederholung ist. Mit Rücksicht auf diese Verschiedenheit der Bedingungen kann man das unmittelbare Behalten wohl auch nennen: das Behalten auf Grund einmaliger Einprägung. Die Verschiedenheit beider Funktionen zeigt sich auch darin, daß sie sich in der individuellen Begabung trennen. Ich fand unter meinen Vp. solche mit vortrefflichem dauernden Gedächtnis und relativ beschränktem unmittelbaren Behalten und umgekehrt. Die Grenze der Leistungsfähigkeit des unmittelbaren Behaltens hängt natürlich von

der Übung der Vp. ab, ebenso von der Art der gewählten Eindrücke u. a. m. Bei Buchstaben und Ziffern brachten es einige meiner Vp. bis auf eine fehlerlose Wiedergabe von 13 oder 14; bei sinnlosen Silben bis auf 8 und 9; bei Worten bis auf 12; bei Gedichtstrophen bis auf 24 Worte, bei Prosastücken bis auf 36 Worte.

Die pädagogische Bedeutung des unmittelbaren Behaltens ist eine sehr mannigfaltige. Zunächst muß man beachten, daß die Leistungsfähigkeit des Kindes auch bei dieser Gedächtnisfunktion tief unter der des Erwachsenen steht. Bei Versuchen in einer Schulklasse mit 11 und 12jährigen Kindern brachten es viele Kinder bei Buchstaben und Zahlen nicht über 3 bis 5 richtig wiedergegebene Eindrücke. Dabei tritt nun dieses so wenig entwickelte unmittelbare Behalten beim Schulkinde jeden Augenblick in Kraft! Bei jeder Frage des Lehrers muß das Kind einen Satz „unmittelbar behalten". Hier erhält die bekannte Schulregel, daß die Frage kurz sein soll, ihre psychologische Begründung. Bei allem Vor- und Nachsprechen, beim Diktat, beim Kopfrechnen, ganz besonders auch beim Zeichnen spielt das unmittelbare Behalten eine wichtige Rolle. Beim Zeichnen muß das Kind einen Blick auf die Vorlage oder das Modell werfen, und wenn es die Augen auf das Papier richtet, tritt das unmittelbare Behalten des soeben Gesehenen in Kraft.

Im psychologischen Experiment suchen wir nun in der Regel zunächst den Umfang dieses unmittelbaren Behaltens festzustellen, d. h. man spricht einer Vp. allmählich immer längere Reihen von Buchstaben oder Worten und dergl. vor, bis man die obere Grenze gewonnen hat, bei welcher sie nicht mehr fehlerlos reproduzieren kann. Das zweite, was sich leicht feststellen läßt, sind die Mittel oder die Art und Weise, wie die verschiedenen Individuen das unmittelbare Behalten ausführen. Dabei finden sich wieder gewisse typische Unterschiede in dem ganzen Verhalten der Individuen, die sich sowohl in dem Verhalten ihrer Aufmerksamkeit als in den Gedächtnismitteln ausprägen, mit denen die primären Eindrücke behalten werden. Die Hauptunterschiede in den Typen des unmittelbaren Behaltens lassen sich an dem Verhalten zweier unserer Vp. klar machen, die ich als Die und Frä bezeichnen will. Die Verschiedenheit in dem Verhalten der Herren Die und Frä verriet sich zunächst in der Art ihrer Fehler beim unmittelbaren Wiedergeben von Buchstaben und Zahlen. Herr Frä macht meist Stellungsfehler (er verstellt die Buchstaben oder Ziffern), Herr Die hingegen Klangfehler, er ersetzt die vorgesprochenen Buchstaben durch andere klangähnliche.

Wenn die Buchstaben oder Ziffern gelesen werden, so unterstützt es Die wenn sie enger gedruckt sind, für Frä hat das keine Bedeutung. Wenn man beide mit während des Vorsprechens festgeklemmter Zunge behalten läßt, so macht Frä mehr Fehler als Die, der erstere unterliegt einem starken Zwange die Zunge zurückzuziehen, der letztere nicht. Schon hieraus sieht man, daß Die vorwiegend mit Klangbildern der Worte „behält", Frä mehr mit vorgestellten oder ausgeführten Sprechbewegungen. Aber hierin besteht durchaus nicht der Hauptunterschied ihres Verhaltens, sondern vielmehr in dem Verhalten ihrer Aufmerksamkeit. Von diesem gab Die selbst folgende Beschreibung: Ich richte, während der Experimentator vorspricht, die Aufmerksamkeit nicht auf die einzelnen Buchstaben, ich fixiere überhaupt nicht eigentlich die gehörte Wortreihe mit dem inneren Blick, sondern ich lenke die Aufmerksamkeit ab, um das Ganze gleichmäßig wie mit dem bloßen Blickfelde des Bewußtseins aufzunehmen. Unmittelbar, nachdem das Vorsprechen beendet ist, besitze ich nur ein schwaches akustisches Gesamtbild der vorgesprochenen Reihe, dieses klärt sich rasch auf, und nun schreibe ich möglichst schnell das Ganze wie aus einem Guß nieder. Herr Frä beschreibt das Verhalten seiner Aufmerksamkeit genau umgekehrt: Ich richte, so gibt er zu Protokoll, die Aufmerksamkeit auf jeden einzelnen Buchstaben, und beim Niederschreiben reihe ich die einzelnen Glieder der Reihe aneinander, wobei ich jedem seine Stelle anzuweisen habe. Wenn man diese Selbstbeschreibung in allgemeineren Worten ausdrückt, so ergibt sich bei beiden Vp. offenbar ein total verschiedenes Verhalten ihrer Aufmerksamkeit. Die Aufmerksamkeit von Frä arbeitet diskret, d. h. sie richtet sich in successiven Akten auf die einzelnen Buchstaben (Worte u. s. w.), und die Vp. muß diese Einzeleindrücke erst zu einer Reihe verbinden. Die Reihe, das Ganze entsteht ihr aus dem einzelnen. Umgekehrt geht die Aufmerksamkeit bei Die auf das Ganze, er hat eine Art Totalaufmerksamkeit. Sein Gedächtnis behält infolgedessen die Reihe, und die einzelnen Glieder derselben nur mittels der Reihe und als Glieder derselben. Deshalb wendet Die seine Aufmerksamkeit (den Blickpunkt des Bewußtseins) beim Anhören des Vorgesprochenen ab, um nicht die einzelnen Buchstaben (Silben, Worte) diskret und pointiert zu beachten. Die volle Arbeit seiner Aufmerksamkeit setzt erst ein, wenn nach beendigtem Vorsprechen das Ganze da ist. Es ist nun besonders wichtig, daß sich hierbei ein deutlicher innerer Zusammenhang verrät zwischen den Gedächtnismitteln beider Individuen und dem Verhalten

ihrer Aufmerksamkeit. Oder sollte es Zufall sein, daß der mehr motorisch veranlagte Frä grade den diskreten Aufmerksamkeitstypus zeigt? Offenbar ist es das motorische Mittel des Behaltens, die Nötigung jeden einzelnen Buchstaben mit einer besonderen Sprechinnervation zu begleiten, was seiner Aufmerksamkeit die Richtung auf die Glieder der Reihe gibt, während es umgekehrt für den Akustiker Die günstiger ist, wenn er erst die einzelnen akustischen Glieder seiner Klangbildreihe zum Ganzen verschmelzen läßt, um nur dieses zu reproduzieren!

Man kann nun ferner beweisen, daß dieser Unterschied in dem Verhalten der Aufmerksamkeit nicht nur beim Lernen hervortritt, sondern auch bei ganz andersartigen geistigen Tätigkeiten. So fanden wir z. B. bei Versuchen zur Analyse des Leseaktes, daß beim Lesen verschiedener Vp. ein ganz analoger Unterschied hervortritt, indem die einen Leser scharf die einzelnen Teile des Wortes fixieren, die andern stets auf ein möglichst großes Ganzes, das „Lesefeld" ihre Aufmerksamkeit richten. Die eine Aufmerksamkeit arbeitet beim Lesen fixierend, die andere fluktuierend. Ich stehe nicht an, hierin einen fundamentalen Unterschied in den Eigenschaften der Aufmerksamkeit verschiedener Individuen zu sehen, der den gewöhnlich von der Psychologie angenommenen Unterschieden der Konzentration und Verteilung der Aufmerksamkeit ebenbürtig an die Seite zu stellen ist!

Der nächste Punkt, der beim unmittelbaren Behalten erörtert zu werden pflegt, ist das Fortschreiten des Vergessens der bloß einmal eingeprägten Eindrücke, oder das allmähliche Abklingen der Eindrücke im Bewußtsein. Um diesen Tatbestand aufzudecken, schiebt man zwischen den primären Eindrücken und ihrer Wiedergabe allmählich immer längere Zwischenzeiten ein, und stellt fest, wie sich dadurch die Fehler bei der Reproduktion vermehren oder qualitativ verändern. Die Vp. wird dabei aufgefordert, sich während der Zwischenzeit auf die primären Eindrücke zu konzentrieren, und mit nichts anderm zu beschäftigen, sonst würde sich der Versuch in seinem Charakter wesentlich ändern. Es kann sich dabei natürlich nur um sehr kurze Zwischenzeiten handeln, da das Vergessen des nur einmal Eingeprägten, zumal wenn der Anfang desselben an die Grenze unsrer Fähigkeit reicht, außerordentlich schnell fortschreitet. Die ersten Experimente, die in dieses Gebiet gehören, wurden schon 1833 von E. H. Weber in Leipzig ausgeführt. (E. H. Weber, annotationes anatomicae et physiologicae 1833, Prol. VIII. S. 3 ff.) Die Versuche

blieben aber in ihren Resultaten noch recht unbestimmt, bis Wundt die Anregung zu systematischer Behandlung die Frage gab. Sein Schüler H. K. Wolfe prüfte die Schnelligkeit, mit der die Erinnerung an Töne abklingt (H. K. Wolfe, Philos. Studien III. Bd. 1886).

Er ließ einen Ton von bestimmter Höhe kurze Zeit auf das Ohr seiner Versuchspersonen einwirken und nach einer kurzen Zwischenzeit (die successiv verlängert wurde) einen zweiten Ton, der entweder dem ersten an Höhe und Intensität gleich war oder wenig von ihm in der Tonhöhe verschieden. Die Vp. hatten zu beurteilen, ob der zweite Ton dem ersten gleich war, oder verschieden, höher bezw. tiefer. Ähnliche Versuche machte W. Levy für Gesichtsempfindungen; für einfache räumliche Gesichtseindrücke Baldwin, Warren und Shaw und Čelikov; endlich hat Z. Radoslawow in Wundts psychologischem Laboratorium das Behalten einmal eingeprägter Punktdistanzen nach verschiedenen Zwischenzeiten untersucht. (Radoslawow Phil. Stud. XV 1899.)

Alle diese Versuche führten, abgesehen von manchen kleinen Abweichungen zu dem gleichen Gesamtbilde von dem Verlauf des Behaltens (bezw. Vergessens) einmal eingeprägter einfacher Eindrücke. Es zeigte sich nämlich: 1. daß die „Treue der Erinnerung“ an solche Eindrücke anfangs sehr rasch abnimmt, dann immer langsamer; oder was dasselbe ist: anfangs werden sehr wenig von dem primären Eindruck verschiedene Vergleichseindrücke noch richtig als verschieden beurteilt, später müssen diese Unterschiede immer größer werden, um als verschieden erkannt zu werden, aber man nähert sich dabei allmählich einer Grenze an, indem eine gewisse Größe des Unterschiedes zwischen Normal- und Vergleichseindruck existiert, welche selbst nach den größten Zwischenzeiten noch erkannt wird. Es zeigte sich aber ferner 2., daß man die treueste Erinnerung des primären Eindrucks nicht etwa *sofort* hat, nachdem der primäre Eindruck „verklungen ist“, sondern erst etwa $1^1/_2$ bis 2 Sekunden nachher. Das Bewußtsein bedarf einer gewissen Zeit, um den ersten Eindruck zu verarbeiten (ich nenne sie die „Verarbeitungszeit“) und ebenso muß das Sinnesorgan, das Ohr oder Auge erst wieder die günstigste Verfassung zur Aufnahme des zweiten Eindrucks erlangen. Wenn daher der Vergleichseindruck zu schnell eintritt, so wird er ungenauer erfaßt, und das Bild des Normaleindrucks hat sich noch nicht abgeklärt. Man beobachtet 3., daß das Erinnerungsbild des primären Eindrucks *nicht gleichmäßig* an Treue abnimmt, sondern mit eigentümlichen periodischen Schwankungen. Es scheint in gewissen Momenten wieder klarer zu werden, so daß man ganz regelmäßig nach gewissen Zwischen-

zeiten bessere Urteile erhält als nach vorausgehenden kürzeren. Der Abfall des Vergessens ist ein periodischer, schwankender. So findet man z. B. (übrigens mit großen individuellen Unterschieden) nach $^1/_2$ Sekunde ein relativ ungenaues, nach $1^1/_2$ bis 3 Sekunden ein genaues, nach 4 Sekunden ein ungenaues, nach 6 bis 8 Sekunden wieder ein genaueres Beurteilen des zweiten Eindrucks u. s. f., bis sich bei beständiger unregelmäßig fortschreitender Abnahme der Erinnerung schon nach etwa 60 Sekunden ein annähernd maximales Vergessen einstellt. Man hat versucht, dieses Verhalten der Erinnerung auf ein Gesetz, eine Formel zu bringen, und da läßt sich mit Sicherheit sagen, daß das Vergessen nicht einfach proportional mit der Zunahme der Zwischenzeit zunimmt, sondern viel langsamer, so daß die Zwischenzeiten, welche gleichen Quanta des Vergessens entsprechen sollen, in einem ähnlichen Verhältnis zunehmen müssen, wie der Numerus bei gleicher absoluter Zunahme seines Logarithums wächst, und man spricht daher von einem logarithmischen Verhältnis des Vergessens zur Zeit. Dieses Gesetz hat aber nur eine approximative Gültigkeit.

Eine gewisse Ergänzung zu den bisher erwähnten Resultaten geben Versuche von Henri über das Behalten von Sätzen, ausgeführt an Schulkindern; stellen wir diese in Vergleich zu unseren Züricher Versuchen über das unmittelbare Behalten von Sätzen beim Erwachsenen, so ergibt sich als pädagogisch wichtigstes Resultat, daß auch hierbei das Gedächtnis des Kindes im Alter der Volksschule beträchtlich weniger leistet als das des Erwachsenen.

Fassen wir zusammen, so ergeben die Versuche über unmittelbares Behalten folgende pädagogisch interessante Resultate (wobei ich zu den Ausführungen des Textes einige Zahlenangaben hinzufüge): 1. die Mittel des Behaltens und das Verhalten der Aufmerksamkeit sind bei den Individuen typisch verschieden, daher auch die günstigsten Bedingungen des Behaltens. Für den Akustiker ist günstiger Vorsprechen, für den Visuellen Ablesen; für den Akustiker ist Richtung der Aufnahme auf das Ganze und eine gewisse Ablenkung derselben günstig, für den Motoriker eine scharf fixierende auf das Einzelne gerichtete Aufmerksamkeit. 2. Die Fehler des unmittelbaren Behaltens können nur aus dem Vorstellungs- und Aufmerksamkeitstypus verstanden werden. 3. Das kindliche Gedächtnis leistet beim unmittelbaren Behalten sehr viel weniger als das des Erwachsenen; bei 10 bis 12 jährigen Kindern fanden wir, daß der Umfang des unmittelbaren Behaltens nur $^1/_3$ bis $^1/_4$ des geübten Erwachsenen beträgt. 4. Die individuellen Unterschiede in der Begabung für unmittelbares

Behalten sind bei Kindern und Erwachsenen sehr groß. Auf der gleichen Altersstufe behalten die begabteren Kinder das Doppelte von dem der unbegabteren. 5. Es gibt eine bestimmte Zeit, nach der das unmittelbare Behalten seine größte Treue erreicht, sie beträgt im Durchschnitt etwa 2 bis 3 Sekunden.

Alle die Verhältnisse, die wir bisher am unmittelbaren Behalten geprüft haben, sind nun auch für das dauernde Behalten festgestellt worden. Jedoch ergeben sich, sobald das dauernde Behalten in Frage tritt, manche ganz neue Probleme, wie namentlich das pädagogisch wichtige, wie das Wiedererlernen unser Vergessen beeinflußt. Die experimentelle Psychologie schreitet auf diesem Gebiete naturgemäß nur sehr langsam fort; denn wenn man das Behalten, Vergessen und Wiedererlernen für große Zeiträume an vielen Personen prüft, so ist natürlich dazu eine große Zeitspanne erforderlich. Es lassen sich aber schon jetzt manche wichtige Resultate mit Sicherheit fixieren.

Die ersten psychologischen exakten Versuche über dauerndes Behalten und Wiederlernen machte wiederum Ebbinghaus. Er lernte Reihen von 13 sinnlosen Silben und zwar in der Regel 8 solcher Reihen hintereinander; jede so lange, bis er sie fehlerlos auswendig sagen konnte. Jede dieser Reihen wurden nun nach einer bestimmten Pause wiedererlernt, einmal nach $^1/_3$ Stunde, dann nach 1 Stunde, nach 9 Stunden, nach einem Tage, nach 2, 6 und 31 Tagen. Hierbei mußte sich nun zeigen, wie das Vergessen fortschreitet; zunächst innerhalb des Lerntages selbst, nach Stunden, sodann innerhalb eines Monats nach der Anzahl der Tage, die bis zum Stattfinden des Wiedererlernens verflossen waren. Leider hat Ebbinghaus dabei als Maß des Vergessens in der Regel nur die Zeit, bezw. Zeitersparnis, benutzt, welche er zum Wiederlernen nach den genannten Zwischentagen gebrauchte. Richtiger wäre es gewesen, die Zeiten und die Wiederholungszahlen und womöglich die Sicherheit der Reproduktion zu prüfen. Immerhin ergab sich bei diesen Versuchen mit Gewißheit, daß das Vergessen beim wirklichen Auswendiglernen sich ganz ähnlich verhält, wie beim oben beschriebenen unmittelbaren Behalten auf Grund eines einmaligen Einprägens. Das Vergessen schreitet nämlich anfangs schnell, dann allmählich immer langsamer fort. Wenn man beachtet, daß sinnlose Silben sehr schnell vergessen werden, so sind die Resultate im einzelnen leicht verständlich. Schon eine Stunde nach dem Aufhören des Lernens „mußte über die Hälfte der ursprünglich aufgewandten Arbeit erneuert werden“, bis die Reihen wieder fehlerlos reproduziert werden konnten. Nach etwa 9 Stunden (ge-

(nauer 8,8 Stunden) betrug der Verlust des ersten Arbeitsaufwandes etwa $^{2}/_{3}$. Von hier ab geht das Vergessen langsamer vor sich; nach 24 Stunden wirkte noch etwa $^{1}/_{3}$ des Gelernten im Gedächtnis nach, nach 6 Tagen $^{1}/_{4}$, nach einem Monat noch reichlich $^{1}/_{5}$ der zuerst verwendeten Arbeit. Das radikale und gänzliche Vergessen müßte nach diesem langsamen Fortschritt des Vergessens überhaupt, theoretisch in die Unendlichkeit verlegt werden. An diesem Verhalten des Gedächtnisses sieht man wieder den logarithmischen Verlauf der Zeiten in ihrem Verhältnis zu den behaltenen Quanta, das Vergessen schreitet nicht proportional der Zeit fort, sondern mit dem Logarithmus der Zeit.

Die pädagogisch wichtigen Tatsachen, die hierin stecken, sind die folgenden. Wenn wir einen Stoff mechanisch bis zum Auswendighersagen erlernt haben, so vergessen wir in der ersten Zeit nach dem Erlernen sehr viel, sodann nimmt unser Vergessen immer langsamer zu. Ein völliges Verschwinden des einmal wirklich genau Erlernten ist nicht nachweisbar, oder wenigstens sehr unwahrscheinlich. Man könnte daraus schon Regeln für das Wiedererlernen theoretisch ableiten. Ebbinghaus prüfte aber auch diese durch das Experiment, und zwar arbeitete er dabei mit sinnlosem und sinnvollem Stoff. Zuerst lernte er Silbenreihen von verschiedener Länge, nämlich 12, 24 und 36 Silben auswendig, ferner je 6 Stanzen aus dem Byronschen Gedicht Don Juan an einem Tage. Diese wurden nun stets nach 24 Stunden, also immer zu derselben Tageszeit wiedererlernt. Als Maß des Vergessen benutzte E. hierbei die Ersparnis an Wiederholungen beim Wiederlernen. Die Resultate der Versuche waren folgende: *Erstens*, was den *Einfluß der Länge der Reihen* betrifft, so zeigte sich, daß die *längeren* Reihen *fester* eingeprägt, d. h. *besser* behalten wurden, und zwar waren die Reihen von 36 Silben beinahe *doppelt* so fest eingeprägt wie die Reihen von 12 Silben! Ferner das sinnvoll erlernte Material wird ganz bedeutend besser behalten als das mechanisch erlernte, die Stanzen wurden mit weniger als der *Hälfte* an Wiederholungen am ersten Tage *neu* erlernt als die kürzeste Silbenreihe, *trotzdem* war ihre Festigkeit so groß, daß am nächsten Tage zu ihrer Auffrischung nicht mehr Arbeit erfordert wurde, als für die vierundzwanzigsilbigen Reihen, nämlich etwa die Hälfte des Aufwandes. *Zweitens*, was den *Einfluß des Wiederlernens* betrifft, so zeigte sich die merkwürdige Tatsache, daß die Anzahl der Wiederholungen, welche die *längeren* Reihen bis zum Wiederlernen erforderlich machten, rascher abnahm, als die Anzahl

der Wiederholungen für die kürzeren Reihen, so daß schließlich an einigen Tagen die längsten und kürzesten Reihen mit der gleichen Zahl von Wiederholungen wiedergelernt wurden.

In den Versuchen von Ebbinghaus fehlt nun aber noch ganz das Eingehen auf die Frage, welche Lernmethoden zu einem besseren Behalten führen, denn alle Versuche wurden mit der gleichen Lernmethode ausgeführt. Wir haben über diesen Punkt in Zürich umfangreiche und langwierige Versuche gemacht, die im allgemeinen folgendes Resultat ergaben. Wir vergessen schneller alles was in Teilstücken erlernt wurde (T-Methode), wir behalten viel länger, wenn nach der G-Methode „im ganzen" gelernt wurde. Wenn z. B. von einem Gedicht, das nach der G-Methode neuerlernt worden war, nach drei Monaten noch 30 Prozent behalten wurden, so war bei dem gleichen Strophenquantum desselben Gedichts (bei derselben Vp) nahezu gänzliches Vergessen nach diesem Zeitraum eingetreten, wenn die Strophen in Teilstücken neuerlernt waren. Ja, es zeigte sich die Erscheinung, daß die nach der G-Methode gelernten Strophen bisweilen beim Neu-Lernen mehr Wiederholungen erforderten, als die T-Strophen, auch dann wurden sie sehr wesentlich besser behalten. Die G-Methode erweist sich also auch mit Rücksicht auf das dauernde Behalten für größere Zeiträume als die günstigere.

Bei den Ebbinghausschen Versuchen trat noch ein Punkt hervor, der pädagogisch von außerordentlicher Wichtigkeit ist. Nach seiner Vermutung ist die Verteilung der Wiederholungen beim Lernen eine ganz besonders wichtige Bedingung für die Ökonomie unseres Kräftegebrauchs. Er fand nämlich, daß Silbenreihen, bei denen wir die Wiederholungen nicht auf einen Schlag häufen, sondern mit eingeschobener Pause über einen größeren Zeitraum verteilen, mit viel weniger Wiederholungen erlernt werden. Wenn z. B. die Wiederholungen auf drei Tage verteilt wurden, so kamen auf die einzelne Reihe 38 Wiederholungen, dagegen 68, wenn sie unmittelbar hintereinander an einem Tage gelernt wurden! Genauere Versuche über diesen Punkt stellte Adolf Jost, ein Schüler von G. E. Müller in Göttingen, an. Er prüfte auch diese Erscheinung mit dem Answendiglernen von sinnlosen Silben (Ad. Jost, die Assoziationsfestigkeit in ihrer Abhängigkeit von der Verteilung der Wiederholungen, Hamburg 1897). Greifen wir einen der Versuche von Jost heraus, um an diesem seine Absichten klar zu machen. Jost lernte z. B. eine Silbenreihe einmal so, daß er ohne Pause dreißig aufeinanderfolgende Wiederholungen auf sie verwendete, sodann so, daß er an je

drei aufeinanderfolgenden Tagen, zehn Wiederholungen gebrauchte. Er prüfte dann für beide Fälle die Treue des Behaltens nach 24 Stunden (vom Schluß des Neulernens an gerechnet). Es ergab sich, daß die mit Verteilung der Wiederholungen erlernten Silben besser behalten wurden, als die an einem Tage sozusagen forcierten Reihen. Aber Jost prüfte noch weiter, in welchem Maße die Wiederholungen eines Stoffes verteilt werden können, wenn die Verteilung noch günstig wirken soll? Er fand, daß bei umfangreichen Stoffen die ausgedehnteste Verteilung die günstigste ist, d. h. man lernt dabei schneller (mit weniger Widerholungen) und behält besser. Selbst wenn „auf einen Tag etwa eine Wiederholung kommt", ist das Resultat noch günstiger, als wenn man die Wiederholungen sofort hintereinander kumuliert — vorausgesetzt natürlich, daß nicht andere Umstände der Praxis eine so weit gehende Verteilung der Arbeit unzweckmäßig machen. Die Erklärung für dieses auffallende Phänomen sucht Jost zum größten Teil in einem „Gesetz", das er das Gesetz vom Alter der Assoziationen nennt. „Ältere", d. h. früher von uns erworbene Vorstellungsreihen werden diesem Getetz zufolge leichter wieder aufgefrischt als „jüngere", kürzlich erworbene Assoziationen. Wenn wir nun die Wiederholungen beim Lernen des Stoffes mehr verteilen, so arbeiten wir allmählich immer mehr mit schon relativ alt gewordenen Assoziationen, während wir bei sofortigem Anhäufen der Wiederholungen mit lauter relativ jungen Assoziationen zu arbeiten gezwungen sind. Für kleinere und leichtere Stoffe scheint die Jostsche Regel nicht zu gelten, bei diesen ist also sofortiges Lernen bis zum Auswendigwissen vorteilhafter. Die pädagogische Bedeutung der Jostschen Regel brauchen wir wohl nur anzudeuten. So oft das Schulkind einen größeren Gedächtnisstoff zu bewältigen hat, gebe man ihm Gelegenheit und Anleitung das Lernen nicht mit Gewalt zu erzwingen, sondern die Wiederholungen so zu verteilen, als es irgend der gegebene Gang des Schulunterrichts zuläßt.

Die Jostschen Versuche haben wir nachgeprüft und im ganzen bestätigt gefunden, eine Ausnahme machte für eine unsrer Vp. die Verteilung von je einer Wiederholung auf einen Tag, die sich wegen des Vergessens als unvorteilhaft erwies.

Sekundäre Bedingungen des vorteilhaftesten Lernens.

Ich berühre noch kurz einige andere Punkte, die die Technik des Lernens betreffen. Wir haben z. B. in unserm Laboratorium untersucht, ob es vorteilhafter ist, laut, halblaut, leise oder mit unterdrücktem Sprechen zu lernen. Es ergab sich, daß im allgemeinen für

Erwachsene das halblaute Lernen den günstigsten Fall darstellt, für Kinder dagegen das Lernen mit leisem oder unterdrücktem Sprechen. Die Ursachen für diese letztgenannte Erscheinung habe ich nicht mit Sicherheit finden können. Der Erfolg des Mitsprechens beim Lernen hängt ferner vom Vorstellungstypus ab. Für den vorwiegend visuell Veranlagten ist allein das unterdrückte Sprechen günstig. (Vgl. Pentschew, Zur Ökonomie und Technik des Lernens. Archiv für die ges. Psychologie. Bd. I, Heft 4, Leipzig, Engelmann, 1903.).

Auch die Frage, ob es leichter ist, Gehörtes (Vorgesprochenes) oder Gelesenes zu lernen, kann nur mit Rücksicht auf den Vorstellungstypus beantwortet werden. Sicher ist, daß der visuell Begabte besser lesend lernt, aber wir fanden auch an zwei vorwiegend mit den Klangbildern der Worte behaltenden Vp., daß sie das Lesen stört, wir erreichten etwas bessere Resultate, wenn sie sich lediglich auf die Klangbilder konzentrierten. Wenn ein solcher „Akustiker" plötzlich vom Lernen mit Vorsprechen zum Lernen mit Lesen übergeht, so tritt sogar zunächst, bei den ersten Versuchen eine wesentliche Verschlechterung seines Lernens ein, er schwankt einige Zeit zwischen zwei Richtungen seiner Aufmerksamkeit (auf die Klang- und Gesichtsbilder), den Gesichtsbildern ist noch nicht recht ihre Rolle beim Behalten angewiesen und das Lernen dadurch erschwert. Damit mag es zusammenhängen, daß sich die Vorstellungstypen beim Lernen nicht auszugleichen scheinen, wenn die Vp. nicht ganz besonders darauf ausgeht. Andrerseits scheint der systematische Ausgleich der Einseitigkeiten des Vorstellungstypus nur auf Kosten des angeborenen oder vorherrschenden Typus möglich zu sein. So nimmt nach Beobachtung von Henri die Güte des akustischen Gedächtnisses ab, wenn der Akustiker sich darauf verlegt, sein mangelhaftes visuelles Gedächtnis auszubilden. Ich halte das für eine vorübergehende Erscheinung, und glaube nach Beobachtungen an mir selbst, daß durch fortgesetzte Übung ein sehr weitgehender Ausgleich der Gedächtnistypen möglich ist.

Eine weitere Frage ist die, welchen Einfluß der Rhythmus auf das Lernen hat. Die Frage ist kurz dahin zu beantworten, daß es in höchstem Grade unvorteilhaft ist, ohne Rhythmus zu lernen. Bei Versuchen von Müller und Schumann und M. K. Smith ergab sich, daß Unterdrückung des rhythmischen Sprechens bei manchen Personen das Lernen nahezu unmöglich macht. Wir verfallen bei fort gesetztem Wiederholen eines Stoffes unwillkürlich in ein rhythmisierendes Sprechen und es ist vorteilhaft für das Lernen, dieses mit

Absicht beizubehalten. Ganz besonders wichtig ist dabei ein scharfes Gruppieren der Eindrücke, also ein Zusammenfassen zu Gruppen für Auge und Ohr, und Versuche haben ergeben, daß die Glieder einer solchen rhythmischen Gruppe eine besonders feste Assoziation eingehen. Wir wissen noch nicht, ob dabei bestimmten Versmaßen ein Vorzug zukommt, manche Personen lieben den Trochäus, andere den Jambus, andre ziehen drei und vierteilige Versmaße vor. Wichtig ist nur, daß beim Aufsagen genau derselbe Rhythmus des Sprechens gewählt wird, wie beim Neulernen.

Eine andere Frage, die beim Lernen nicht unwesentlich in Betracht kommt, betrifft die Geschwindigkeit des Lernens, oder des Lesens und Sprechens beim Lernen. Es beeinflußt, wie die Versuche zeigen, ganz bedeutend die Raschheit, mit der wir zum Ziele gelangen, ob wir schneller oder langsamer lernen. Ebbinghaus behauptet in seiner Psychologie (Band I S. 641), daß nach seinen Beobachtungen das schnellste Lernen das vorteilhafteste sei, wenigstens mit Rücksicht auf den Zeitaufwand beim Lernen. Dagegen hat Ogden im Laboratorium zu Würzburg dies nicht bestätigen können, insbesondere steigert sich nach Ogden im allgemeinen mit zunehmender Lerngeschwindigkeit die Anzahl der Wiederholungen so sehr, daß schnelles Lernen dadurch unvorteilhaft werden kann. Ich selbst fand, daß weder das eine, noch das andere vorteilhaft ist, sondern daß es vor allem darauf ankommt, die Geschwindigkeit des Lernens, bezw. des Lesens und Sprechens genau der Bekanntheit des Stoffes oder dem Fortschritt des Auswendigkönnens anzupassen. Wenn wir an einen unbekannten Lernstoff herantreten, so ist es natürlich unvorteilhaft mit den Augen und der Aufmerksamkeit behufs möglichst schnellen Lernens über ihn hinwegzufliegen, dadurch geht der Wert der ersten Wiederholungen für das Gedächtnis fast verloren, weil wir erst bei der dritten oder vierten Wiederholung mit dem Stoffe bekannt sind, wir verschwenden Wiederholungen, um nur die optisch-akustischen Eindrücke richtig aufzufassen und den Sinn des Gelernten überhaupt zu verstehen. Wenn wir dagegen die erste Durchlesung so langsam und aufmerksam als möglich machen und dann steigernd das Lesen und Lernen beschleunigen, so erreichen wir das beste Resultat. Ich machte zur Untersuchung dieser Frage folgendes Experiment. Die Trommel, auf welcher bei den Silbenversuchen der Streifen mit den sinnlosen Silben aufgespannt ist, wurde mit einer Kurbel versehen und von dem Lernenden selbst gedreht. Die Geschwindigkeit, mit der sie sich bewegte, wurde graphisch bis auf hundertstel Sekunden genau gemessen. Die

Vp. erhielt nun lediglich den Auftrag, die Trommel mit der Hand so zu drehen, daß sie immer am bequemsten und mit dem Bewußtsein des besten Fortschritts lernen könne. Es ergab sich dabei, daß die Trommel anfangs sehr langsam gedreht wird, viel langsamer, als bei den gewöhnlichen Silbenexperimenten; dann beschleunigt sich die Geschwindigkeit mit periodischen Aufsteigen und relativen Wiederverlangsamungen, bis gegen den Schluß des Lernens eine ganz enorme Lesegeschwindigkeit gewählt wird, die nur flüchtiges Lesen gestattet. In diesem Versuch kommt zum Ausdruck, daß die Geschwindigkeit des Lernens dem Maße des Auswendigkönnens angepaßt sein muß, indem die zweckmäßige Lerntechnik anfangs langsames, dann immer schnelleres Lernen bedingt. Daher ist ebenso verfehlt, dem Memorierenden beständig zum langsamen Lernen zu veranlassen, wie zum beständigen Hasten (wie Ebbinghaus meinte). Wenn nämlich das Auswendigkönnen vorwärts schreitet, so wird das künstlich langsame Lesen allmählich immer unvorteilhafter, die Aufmerksamkeit ist nicht genug beschäftigt, sie schweift ab, es treten Spannungsempfindungen, Ungeduld und Unlust ein, welche das Lernen ungünstig beeinflussen.

Fassen wir jetzt die Hauptpunkte zusammen, die bei dem eigentlichen Memorieren die günstigsten Bedingungen darstellen. Dasjenige Auswendiglernen ist das am meisten ökonomische und führt zum dauerndsten Behalten, welches 1. nicht in Teilen, sondern „im ganzen", (nicht nach der T-, sondern nach der G-Methode) oder besser noch nach einer der „vermittelnden Methoden" (d. h. im ganzen und zugleich mit Gruppenbildung) den Stoff aneignet, welches 2. mit halblautem (oder bei Kindern leisem, bei visuellem Typus mit möglichst geringem) Sprechen begleitet wird; welches 3. in rhythmischer Sprechweise, und 4. mit zunehmender, dem fortschreitenden Auswendigkönnen angepaßter Lerngeschwindigkeit vor sich geht; welches 5, bei größeren Stoffen die Wiederholungen möglichst verteilt und sie nicht auf einmal anhäuft; welches 6. die individuellen Lernmittel je nach dem Vorstellungstypus des Individuums möglichst adäquat zur Geltung bringt.

Und für das Wiedererlernen gilt die Regel, daß es um so wirksamer ist, je schneller es eintritt und je ausgiebiger es sich über einen größeren Zeitraum verteilt. Endlich gelten alle jene Regeln für das Lernen auch mit veränderten Umständen für das Wiederlernen.

(Schluß folgt.)

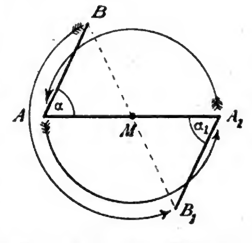
Berücksichtigung der zentrischen und axialen Symmetrie im Geometrie-Unterricht der Mittelschule.

*Von **R. Edert** in Altona.*

„Es ist nicht zu verkennen," sagt Christoph Paulus, „daß die Geometrie der Erforschung der Symmetrie seither zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt hat, obgleich Kunst und Natur Aufforderung genug dazu enthalten." Ähnlich äußern sich verschiedene andere Mathematiker; denn mit Hilfe des Symmetriebegriffs lassen sich wertvolle Sätze über geradlinige Gebilde, die sonst aus der Kongruenz gewonnen zu werden pflegen, auf leichte Weise erarbeiten. Man kommt bei dieser Behandlungsweise dem gerechtfertigten Verlangen des Anfängers, möglichst überall den Wesensgrund vor dem bloßen Erkenntnisgrund bevorzugt zu sehen, entgegen. Die merkwürdigen Punkte im Dreieck, die konstituiven Eigenschaften des gleichschenkligen Dreiecks, des Rechtecks, des Rhombus, des Deltoids, des Antiparallelogramms und der regelmäßigen Polygone haben mit dem Kongruenzbegriff, der erst besonders zu entwickeln ist, nichts zu tun, sind vielmehr Tatsachen, die in der symmetrischen Gestalt dieser Gebilde begründet sind.*)

Wie wichtig die beiden kongruenten Lageveränderungen, die zentrische und die axiale Drehung, sind und wie sich der Unterricht zu gestalten hat, der sie in einfacher Weise berücksichtigt, möge hier gezeigt werden.

1. Man berücksichtige die zentrische Symmetrie.



Der Lehrer fertige sich einen „Doppelwinkel" von der Gestalt $B\,A\,A_1\,B_1$ an und zeichne mit Hilfe desselben nebenstehende Figur an die Tafel. (Ohne die Pfeile.)

Nun lege er den Doppelwinkel auf die Figur und drehe ihn um M. Nach einer halben Umdrehung haben alle Stücke der Figur ihre Lage vertauscht. Die Figur ist zentrisch symmetrisch. Die Schüler sprechen mit Leichtigkeit folgendes aus: A fällt auf A_1, weil $A\,A_1$ eine Gerade und M die Mitte derselben ist; $A\,B$ kommt in die Richtung von $A_1\,B_1$, weil $\measuredangle\alpha = \measuredangle\alpha_1$; B fällt auf B_1, weil $A\,B = A_1\,B_1$ ist. (Ebenso A_1 auf A u. s. w.)

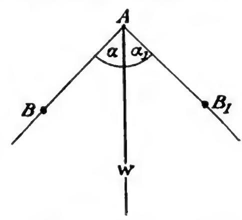
*) Vergleiche: M. Kröger, Die Planimetrie in ausführlicher Darstellung u. s. w., Vorrede. Ferner: O. Lesser, Diekmann, Henrici und Treutbein u. s. w.

Beispiel: In nebenstehender Figur sei $AB =$ und $\parallel A_1 B_1$. M sei die Mitte der Diagonale AA_1. Durch eine halbe Umdrehung um M kommt A auf A_1, AB auf $A_1 B_1$, weil $\measuredangle A_1 AB = \measuredangle AA_1 B_1$ ist; B auf B_1, weil $AB = A_1 B_1$. (Genau wie oben!) AB_1 muß also auf $A_1 B$ fallen und $\measuredangle \alpha$ auf $\measuredangle \alpha_1$. Daraus folgt, daß AB_1 und $A_1 B =$ und $\parallel$ sind. (Mit Hilfe des Doppelwinkels zu zeigen!)

Lehrsatz: Wenn in einem Viereck zwei Gegenseiten gleich und parallel sind, so ist es ein Parallelogramm.

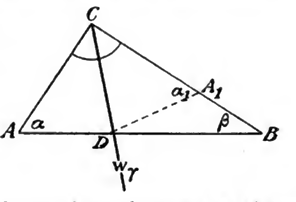
Ebenso wichtig für die erste Einführung in die Planimetrie ist:

2. Man berücksichtige die axiale Symmetrie. M sei die Mitte der Strecke AA_1; die Gerade m sei senkrecht AA_1. Durch Umklappen der linken Halbebene nach rechts um die festliegende Achse m kommt A nach A_1, AM deckt $A_1 M$ u. s. w.



In nebenstehender Figur sei w die Halbierungslinie des Winkels A. Durch Umklappen um w als festliegende Achse kommt $\measuredangle \alpha$ auf α_1 und, wenn $AB = AB_1$ ist, Punkt B auf B_1. Die Figuren sind axial symmetrisch. Man schneide $\measuredangle \alpha$ aus, bestimme Punkt B und klappe den $\measuredangle$ um. Die Schüler können mit Leichtigkeit selbst angeben, wohin die einzelnen Stücke kommen müssen.

1. Beispiel: Zeichnet ein Dreieck ABC, in welchem $BC > AC$ ist, halbiert den $\measuredangle C$ und nennt die Winkelhalbierende (oder Winkelsymmetrale) w_γ. Welcher $\measuredangle$ liegt BC gegenüber? $\measuredangle \alpha$. Welcher $\measuredangle$ liegt AC gegenüber? $\measuredangle \beta$. $BC > AC$. Wir wollen die $\measuredangle \alpha$ und β miteinander vergleichen. (Ziel.) Wir klappen $\triangle CDA$ um die Achse w_γ. AC muß auf BC fallen, weil $\measuredangle ACD = \measuredangle BCD$ ist. A fällt zwischen C und B auf A_1, weil $BC > AC$ ist. $\measuredangle \alpha$ fällt auf $\measuredangle \alpha_1$. $\measuredangle \alpha_1 > \measuredangle \beta$ als Außenwinkel des Dreiecks $A_1 DB$. Folglich $\measuredangle \alpha > \measuredangle \beta$. In jedem Dreieck liegt der größeren Seite der größere Winkel gegenüber.



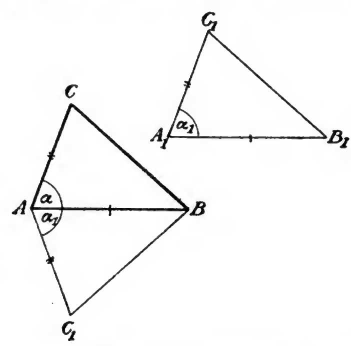
Nun vergleiche man mit dieser Entwicklung die bisher übliche, die bis zur Zielsetzung ähnlich sein möge: Man trage AC von C aus auf BC ab bis A_1 und verbinde A mit A_1. Weil die Winkel an der Grundlinie des gleichschenkligen Dreiecks $AA_1 C$ gleich sind, so ist $\measuredangle CAA_1 = \measuredangle CA_1 A$. Der letztere ist als Außenwinkel des Dreiecks $AA_1 B > \beta$. Folglich ist auch $\measuredangle CAA_1 > \beta$. Folglich umsomehr $\alpha > \beta$.

Abgesehen davon, daß die vorige Schlußreihe ein Glied weniger hat, also einfacher ist, hat sie die größere Anschaulichkeit (durch das Umklappen)

für sich, die wieder leichteres Behalten in sich schließt. Die Hauptsache aber ist: Es braucht der Satz von der Gleichheit der Winkel an der Basis des gleichschenkligen Dreiecks, der wieder die Lehre von der Kongruenz der Dreiecke voraussetzen würde, nicht zu Hilfe genommen zu werden. Vielmehr ist der mit Hilfe der Symmetrie gefundene Satz die Grundlage für viele Sätze und Zusätze, die das gleichschenklige und gleichseitige Dreieck u. s. w. betreffen.

Am auffälligsten zeigt sich die vorteilhafte Verwendung der axialen Symmetrie bei der Entwicklung der Kongruenzsätze.

2. Beispiel: In den Dreiecken ABC und $A_1 B_1 C_1$ sei $AB = A_1 B_1$, $AC = A_1 C_1$, $\measuredangle \alpha = \measuredangle \alpha_1$. Man lege das Dreieck $A_1 B_1 C_1$ so an $\triangle ABC$, daß die Seite $A_1 B_1$ auf AB fällt. Dann ist AB die Achse der ganzen Figur. Beim Umklappen bleibt die Achse AB liegen; AC_1 muß auf AC fallen, weil $\measuredangle \alpha = \measuredangle \alpha_1$ ist; C_1 fällt auf C, weil $AC_1 = AC$. Folglich fallen alle drei Eckpunkte der Dreiecke aufeinander. Folglich ist $BC = BC_1$, $\measuredangle \beta = \measuredangle \beta_1$, $\measuredangle \gamma = \measuredangle \gamma_1$. Der Lehrer schneide eins der Dreiecke aus und klappe es um. Zwei Dreiecke sind kongruent, wenn sie in zwei Seiten und dem von ihnen eingeschlossenen Winkel übereinstimmen. (Erster Kongruenzsatz.)



Eine einfachere und anschaulichere Beweisführung ist undenkbar. Dazu kommt noch, daß die Schüler, weil die Weise sich wiederholt, viele Entwicklungen ohne jede Hilfe des Lehrers, andere nach kleinen Andeutungen selbst finden lernen. Der „Umklappbeweis" wird ihnen bald geläufig.*)

Umschau.

Berlin, den 25. Mai 1903.

Es gibt kaum etwas armseligeres, als den Rang- und Titelstreit in unserm Beamtentum. Neid, Feindschaft, schlaflose Nächte werden dadurch den bravsten und tüchtigsten Beamten öfter bereitet als durch die Beschwernisse ihres Berufes. Für den Staat freilich sind die Titel ein ebenso billiges als bequemes Entlohnungsmittel. Titel kosten nichts, feuern aber zur Berufs-

*) Man vergleiche z. B. die Beweise der übrigen Kongruenzsätze in Edert u. Kröger, „Geometrie für Mittelschulen und verwandte Anstalten. Mit besonderer Berücksichtigung der zentrischen und axialen Symmetrie und des geometrischen Zeichnens bearbeitet." Hannover, Carl Meyer. 2 Hefte à 1 M.

treue oft mehr an als die bedeutendsten Gehaltserhöhungen, und weniger groß angelegte Seelen können derartige Dinge niemals entbehren.

Der Volksschullehrer hat keine Rang- und Titelsorgen. Er steht außerhalb der klassifizierten Beamtenschaft und tritt nach 50jähriger Dienstzeit mit denselben amtlichen Attributen in den Ruhestand, die ihm als 20jährigem Anfänger verliehen wurden. Für den Lehrerstand bedarf es jener äußeren Auszeichnungen und Aufmunterungen anscheinend also nicht. Auch die höheren Lehrer waren früher in dieser Beziehung nur kärglich bedacht. Heute ist das freilich anders geworden. Sie beginnen als Oberlehrer ihre amtliche Wirksamkeit und werden mit oder ohne besondere Verdienste nach einiger Zeit mit dem Professortitel geschmückt. Den Titellüsternsten unter ihnen genügt das allerdings noch lange nicht, und es werden endlose Reihen von Titeln, vom Oberlehrer beginnend und beim Wirklichen Geheimen Oberstudienrat endigend, in den Fachschriften der akademisch vorgebildeten Lehrer aufgestellt und scharfsinnig begründet. Gegenüber der Fülle von Prädikaten im sonstigen Beamtenkörper ist der Professor freilich auch wenig genug, und dazu kommt noch der Schmerz, daß hin und wieder ein „Elementarlehrer“ ebenfalls mit dem Oberlehrer- und Professortitel ausgestattet wird.

Bei aller Gleichgültigkeit gegen das Rang- und Titelwesen kann es aber natürlich auch dem Volksschullehrerstande nicht einerlei sein, wohin man ihn bringt, wenn ihm ein Platz in den Reihen des Beamtentums angewiesen wird. Rang und Titel haben im gegebenen Augenblicke auch einen sehr handgreiflichen materiellen Wert, bei Gehaltsregulierungen z. B. Wenn darum die preußische Regierung die Hauptlehrer, Lehrer und Lehrerinnen an den öffentlichen Volksschulen in der Lücke zwischen den Subaltern- und Unterbeamten untergebracht hat, wie es durch einen Erlaß vom 26. Februar d. Js. geschehen ist, wonach neben den Bürgermeistern in Städten von 10 000 und weniger Einwohnern und den Landbürgermeistern (Dorfschulzen) die Zeichenlehrer, die sonstigen technischen Lehrer, die Elementarlehrer und die Vorschullehrer an den nichtstaatlichen höheren Lehranstalten und die Rektoren an den öffentlichen Volksschulen Tagegelder und Reisekosten nach den Sätzen der Subalternbeamten erhalten, während für die Hauptlehrer und für die andern Lehrer und Lehrerinnen an den öffentlichen Volksschulen die Sätze der zwischen Subaltern- und Unterbeamten stehenden Beamten festgesetzt sind, so muß diese Anordnung immerhin befremden. Es gehört ein sehr feines Unterscheidungsvermögen dazu, die Rektoren an den öffentlichen Volksschulen, d. h. die Leiter von sechs- und mehrklassigen Anstalten, der einen und die Hauptlehrer wenigerklassiger Anstalten der andern Kategorie zuzuweisen und zwischen den Elementarlehrern und Vorschullehrern an den höheren Lehranstalten einerseits und ihren Kollegen an den Volksschulen anderseits einen dicken Strich zu ziehen.

Der Urheber dieser Rangordnung wird sicherlich seine Gründe gehabt haben, so und nicht anders zu klassifizieren. Aber ob es einen alten Hauptlehrer, der eine fünfklassige Volksschule leitet, sonderlich erfreuen wird, wenn er an der Gerichtskasse niedriger eingeschätzt wird als ein junger Vorschullehrer, kann man bezweifeln, und ebensowenig werden alle diejenigen Volksschullehrer, die da meinen, es sei einerlei, ob man dem Kleinvolk in der Vorschule oder in der Volksschule der Weisheit Abc lehrt, und es dürfe auch in der Besoldung keinen Unterschied bedeuten, ob die Arbeit den Kindern besser

oder schlechter situierter Eltern zugute kommt, diese Rangordnung gutheißen, da sie zweifelsohne eine Vorentscheidung über Gehaltsforderungen ist, die früher oder später das Kultusministerium beschäftigen werden. Eine schulfreundliche Berliner Zeitung hebt die Folgen derartiger Rangordnungen treffend hervor, indem sie bemerkt: „Solche Bestimmungen, die den Volksschullehrern ihren Platz nur eben noch vor den Unterbeamten anweisen, schlagen ihrem Standesbewußtsein, ihrer Berufsfreudigkeit, ihrem Ansehen im Publikum schmerzlichere Wunden, als tausend Versicherungen des berühmten traditionellen Wohlwollens wieder heilen können. Die finanzielle Seite der Sache spielt gegenüber der moralischen in diesem Falle keine Rolle. Wann wird den Volksschullehrern werden, was ihrer Bedeutung, ihrem Ansehen und ihrer Arbeit gebührt?"

Mehr als in Preußen scheint man in einzelnen kleinen Staaten geneigt zu sein, die Lehrer den mittleren Beamten in der Besoldung gleichzustellen. Bei der letzten Gehaltsregelung im Herzogtum Braunschweig (Deutsche Schule 1902, S. 441) wurde die Forderung der Gleichstellung der Lehrer mit den Gerichtssekretären von vielen Seiten als berechtigt anerkannt. Auch im Anhaltischen Landtage wird diese Ansicht von einer starken Minderheit geteilt. Der dortige Lehrerverein hatte um Gleichstellung mit den geprüften Subalternbeamten gebeten. Die Petition wurde im Landtage warm befürwortet, aber mit 17 gegen 10 Stimmen abgelehnt. Der Beschluß würde sicherlich anders gelautet haben, wenn die Mehrheit nicht der Meinung gewesen wäre, daß mit der kurz vorher in derselben Sitzung beschlossenen Gehaltsaufbesserung die Wünsche der Lehrer vorläufig erfüllt seien. Tatsächlich ist auch diese Gehaltsregulierung ein bemerkenswerter Schritt vorwärts. Nach derselben betragen die Gehälter der festangestellten Volksschullehrer 1200 bis 3000 M. Zu diesen Sätzen tritt in den fünf Kreisstädten und in der Gemeinde Leopoldshall ein nicht pensionsberechtigtes und bei der Versetzung fortfallendes Wohnungsgeld von 100 M. für diejenigen Lehrer hinzu, die nicht im Genuß einer Dienstwohnung stehen. Wenn mit dem Schulamt Kirchendienst organisch verbunden ist, so tritt zum Gehalt noch eine pensionsberechtigte Funktionszulage von 200 M. hinzu. Das Gehalt der Mittelschullehrer beträgt auf den Stufen 1 bis 4 der Gehaltsskala: 300 M., auf den Stufen 5 bis 8: 400 M. und weiterhin 500 M. mehr als dasjenige eines Volksschullehrers von gleichem Dienstalter. Dienstwohnungen werden mit 10 Prozent des pensionsberechtigten Gesamteinkommens auf das Gehalt angerechnet. Das ergibt die folgende Gehaltsskala:

	Lehrer	Kantoren	Mittelschullehrer
bei fester Anstellung	1200 M.	1400 M.	1500 M.
nach 3 jähriger Dienstzeit	1400 „	1600 „	1700 „
„ 6 jähriger „	1600 „	1800 „	1900 „
„ 9 jähriger „	1800 „	2000 „	2100 „
„ 12 jähriger „	2000 „	2200 „	2400 „
„ 15 jähriger „	2200 „	2400 „	2600 „
„ 18 jähriger „	2400 „	2600 „	2800 „
„ 21 jähriger „	2600 „	2800 „	3000 „
„ 24 jähriger „	2800 „	3000 „	3300 „
„ 27 jähriger „	3000 „	3200 „	3500 „

Tritt in dieser Regelung das Bestreben, die Bedeutung des Lehramtes auch materiell anzuerkennen, deutlich zu Tage, so legt in der benachbarten Provinz Sachsen wenigstens die kirchliche Behörde offenbar einen andern Maßstab an die soziale Stellung derjenigen Volksschullehrer, die der Kirche Dienste zu leisten haben. Auf der Versammlung der Kirchschullehrer der Provinz Sachsen in Halle a. S. am 15. April d. J. wurde eine Petition um Abänderung einer erst unterm 15. November v. J. vom Konsistorium der Provinz erlassenen Dienstanweisung für evangelische Kirchenbeamte beschlossen. Die sächsischen Kirchschullehrer wünschen, daß diese Dienstanweisung „nach Form und Inhalt erkennen lasse, daß der Lehrer eine geachtete soziale Stellung in der Gemeinde einnimmt“. Deshalb wünschen sie, daß das mehrfache Betonen des „Gehorchens und pünktlichen Folgeleistens“, sowie das der „würdigen Führung des Amtes“ vermieden werde. Nach der Dienstanweisung hat „der Kirchenbeamte sein Amt gewissenhaft wahrzunehmen“, „sich des Vertrauens würdig zu zeigen“, „den Anordnungen des Geistlichen pünktlich Gehorsam zu leisten“, „den Weisungen des amtierenden Geistlichen nachzukommen“, „sich genau nach den Vorschriften seines Vorgesetzten zu richten“, „bei den Gottesdiensten eine würdige Haltung zu beobachten“. Neu sind diese Bestimmungen nicht, zeitgemäß jedenfalls auch nicht. Auf jeden Fall läßt diese Musterordnung wenig von der Wertschätzung erkennen, die man an anderer Stelle von geistlicher Seite für die Mitwirkung der Lehrer bei den gottesdienstlichen Handlungen bekundet hat, z. B. seitens der evangelischen Geistlichkeit des Großherzogtums Baden bei der Neuregelung des Organistendienstes.

Mit der Küsterordnung der Provinz Sachsen harmonieren aufs beste gewisse Seminarordnungen, von denen die „Preußische Lehrerzeitung“ (Nr. 112) wieder eine anmutige Probe bringt. Der selige Stiehl müßte seine Freunde an dem Fortleben seines Geistes in den Seminaren länger als ein Menschenalter nach seinem amtlichen Rücktritt haben. Es wird ohne einen gänzlichen Systemwechsel auch kaum anders werden. Die Seminare sind nun einmal im Zuschnitt verdorben. Jeder Fortschritt braucht in ihnen, die zumeist abseits vom großstädtischen Leben liegen, die doppelte und dreifache Zeit, um festen Fuß zu fassen. Gewiß wirft mancher die Früchte einer derartigen Erziehung alsbald über Bord, aber mancher trägt auch ihre Spuren lebenslang, zur Freude engherziger Bureaukraten, die es allenthalben, im Süden wie im Norden, im Westen wie im Osten, gibt.

Fast mecklenburgisch mutet es an, was österreichische Schulblätter über die Bevormundung der Salzburger Lehrerschaft berichten. Die Lehrer des kleinen Kronlandes hatten sich vor kurzem geeinigt, einen ihrer Kollegen, den Bürgerschullehrer Kulstrunk in Salzburg, zu Vorträgen über die Reform des Zeichenunterrichtes zu veranlassen. Herr Kulstrunk, der auf dem erwähnten Gebiete vorzüglich bewandert ist und sich schon seit geraumer Zeit Mühe gibt, das Schulzeichnen aus dem Banne „der Sternmalerei“ zu erlösen und es in den Dienst künstlerischen Empfindens zu stellen, kam dem Verlangen seiner Kollegen in uneigennützigster Weise nach. Mehr als ein Drittel aller Lehrer des ganzen Landes fand sich nun zur vereinbarten Zeit in der Hauptstadt ein, und der schöne, außerordentlich preiswürdige Kurs nahm seinen Anfang. In Wien jedoch erregte der Kursus Mißfallen. Es erging eine Zuschrift an den Salzburger Landesschulrat, worin es heißt: man

habe aus einem politischen Blatte ersehen, daß in Salzburg ein Fortbildungskurs bestehe und verlange daher Auskunft, ob derselbe auch angezeigt und genehmigt sei. Der Landesschulrat erklärte, der Kursus sei rein privater Natur und entziehe sich daher vollständig der Einmischung der Schulbehörde. Damit war man aber in Wien nicht zufrieden, sondern ernannte einen Staatsbeamten als Aufseher über den Zeichenkursus. Die Teilnehmer traten indessen zusammen und beschlossen einstimmig, die ihnen aufgedrängte Oberaufsicht nicht anzunehmen. Zugleich erklärten sie, daß sie den Kursus sofort schließen würden, falls das Unterrichtsministerium auf seinem Willen beharre. Dieses Ergebnis ihrer Besprechung meldeten sie sowohl durch einen Reichsratsabgeordneten als auch im Dienstwege nach Wien.

Die Wiener Verfügung riecht offenbar nach vormärzlichem Dunst. Im schönen Österreich bewegt sich aber auch sonst so manches wieder den Zeiten entgegen, in denen es eine Neuschule und ein Reichsschulgesetz noch nicht gab.

Auch an anderer Stelle gesteht man dem Lehrerstande freie Bewegung nur ungern zu. Selbst in den Körperschaften, die den Gedanken der bürgerlichen Freiheit und der eigenen Initiative am meisten verkörpern, in den Stadtparlamenten, wird ein freies Wort aus Lehrermund besonders schwer ertragen. So berichten politische Zeitungen aus Thorn folgenden Vorfall: Gelegentlich der Beratung über die Umwandlung des Realgymnasiums in ein Reformgymnasium kam es in einer Stadtverordnetenversammlung zu einer lebhaften Schuldebatte, in der Stadtverordneter und Lehrer Dreyer auch den Lehrermangel an der Knabenmittelschule abfällig kritisierte. Der erste Bürgermeister erwiderte in heftiger Weise, daß die Stadt der Lehrerschaft gegenüber stets ihre Pflicht getan habe. Nach einiger Zeit erhielt Herr Dreyer durch den Magistrat ein Schreiben des Kreisschulinspektors, worin ihm dieser in starken Ausdrücken seine Mißbilligung wegen seiner „in unverantwortlicher Weise“ über die Schulverhältnisse gemachten Äußerungen aussprach. Es wurde sogar mit „weiteren Schritten“ gedroht, unter Bezugnahme auf § 2 der Schulordnung für Ost- und Westpreußen, wonach auch das außeramtliche Verhalten des Lehrers der Aufsicht des Kreisschulinspektors untersteht. Die Regierung zu Marienwerder vermochte indessen „nicht anzuerkennen, daß jene Handlungsweise eine disziplinstrafbare Verfehlung enthielt“ und hob die Disziplinarstrafe der Verwarnung auf.

Daß auch Volksschullehrer am öffentlichen Leben in autoritativer Stellung sich beteiligen, war in Preußen bis vor kurzem etwas nahezu unerhörtes. Durch die Städteordnung von der Teilnahme an der städtischen Selbstverwaltung ausgeschlossen, war bis vor kurzem die Lehrerschaft auch im Abgeordnetenhause nicht vertreten. Die Pioniere haben es nicht leicht gehabt, sich hier Gehör zu verschaffen. Aber Zähigkeit, tüchtiges Wissen und taktvolles Auftreten bringen sich selbst in einem Junkerparlamente zur Geltung.

Im Reichstage war dies bereits früher gelungen. Auch für die bevorstehenden Neuwahlen sind zahlreiche Lehrerkandidaturen von den liberalen Parteien aufgestellt worden. Wenn auch nicht alle Blüten Früchte geben, so werden voraussichtlich doch einige Sitze mehr erobert werden. Der Reichstag hat mit den Schulfragen freilich direkt nichts zu tun. Trotzdem ist es im bildungspolitischen Interesse von außerordentlichem Werte, wenn einige Reichstagsmandate von Volksschulmännern ausgeübt werden. Gerade dort, wo über

die Lebensinteressen des arbeitenden Volkes entschieden wird, soll auch der Stand zu Worte kommen, dessen Händen die geistige Entwicklung der breiten Volksschichten in erster Linie anvertraut ist. Schließlich hängen doch die Fortschritte der Volksbildung und Volksgesittung von dem materiellen Volkswohlstande ebenso sehr oder noch mehr ab als von der Verfassung des Schulwesens. Wo die Verteilung des Volkseinkommens und die Gestaltung der Arbeitsbedingungen eine ungünstige ist, vermag auch der Pädagoge nichts Tiefgreifendes und Bleibendes zu schaffen. Die soziale Reform muß der Hebung des Bildungswesens voran und zur Seite gehen. Alle diese Dinge kennt aber der Lehrer der Arbeiterjugend, wenn er offenen Blickes durch die Welt geht, besser als irgend wer. Die erfolgreiche Mitarbeit der Lehrerschaft bei der gesetzlichen Regelung der Kinderarbeit hat diese Tatsache auch weiteren Kreisen zum Bewußtsein gebracht. Es hat auch den Anschein, als ob es den Volkspädagogen in nicht zu ferner Zeit möglich sein werde, in dem Kampfe für die realen Grundlagen der Volksentwicklung selbst mit der radikalsten der Parteien zusammenzuarbeiten.

Der bekannte sozialdemokratische Volkswirtschaftler Eduard Bernstein, durch den so manches sozialistische Dogma erschüttert worden ist, hat jetzt in einer bemerkenswerten Untersuchung dargelegt, daß die Arbeiterfamilie nicht in der Auflösung begriffen ist, daß sich vielmehr „das Ehe- und Familienleben der Arbeiterklasse zusehends verbürgerliche“. Gegenüber der in dem kommunistischen Manifest von Karl Marx aufgestellten Behauptung, daß das Ergebnis der modernen wirtschaftlichen Entwicklung die Auflösung der heutigen Familienform sein werde, führt Bernstein aus, die moderne Entwicklung habe die überkommene Familienform in der Arbeiterklasse nicht seltener sondern häufiger gemacht, die Familienbildung in der Arbeiterklasse verallgemeinert. Es kommen heute mehr Mitglieder der Arbeiterklasse dazu, einen eigenen Hausstand zu errichten, als in der vorkapitalistischen Epoche. In der letzteren blieb der gewerbliche Arbeiter meist ledig, bis er es zur Selbständigkeit im Gewerbe gebracht hatte, und der Bauernknecht bleibt selbst heute noch vielfach sein Leben lang unverheiratet. Der gewerbliche Arbeiter unserer Tage aber, der als Produzent nur ausnahmsweise noch mit der Möglichkeit einer Selbständigmachung rechnet, ist dagegen als Konsument durchaus Selbstwirtschafter geworden und heiratet daher in relativ größerer Zahl und früher als der einstige Handwerksangehörige. Das ist eine sehr wichtige Tatsache, die auf viele Beziehungen unsers sozialen Lebens zurückwirkend sich geltend macht. Die gewerbliche Kinderarbeit ist durch das neue Gesetz teils ganz verboten, teils sehr eingeschränkt worden. Die Sozialdemokratie geht in dieser Hinsicht in Befürwortung von Verboten weit über das hinaus, was Marx für angemessen und möglich hielt, und wirkt damit, vom Standpunkte des konsequenten Marxismus aus, reaktionär; sie hilft, die alte Familienform zu konservieren. Ferner liegen Anzeichen dafür vor, als ob in dem Maße, in dem sich die wirtschaftliche Lage der männlichen Arbeiter verbessert, auch die gewerbliche Arbeit der Frauen in der Arbeiterklasse wieder zurückgeht. So viel darf nach Bernstein als sicher angenommen werden, daß Anzeichen für eine Auflösung oder radikale Änderung der heutigen Familienform für jetzt nicht vorhanden sind. Wohl gibt es Faktoren, die auf eine Lockerung, wenn nicht Auflösung der bisherigen Familie hinwirken, sie machen aber erstens ihren Einfluß noch

stärker in gewissen Kreisen der besitzenden Klassen geltend als in der Arbeiterklasse, und zweitens stehen ihnen andere Faktoren entgegen, die gerade auf Befestigung des Familienlebens hinwirken.

Diese Betrachtungen eröffnen dem Volkspädagogen neue Perspektiven. Wer mit nüchternen Blicken in das alltägliche Leben hinausschaut und die Arbeiterverhältnisse in früheren wirtschaftlichen Perioden kennt, weiß, daß Bernstein recht hat. In dem Augenblicke aber, daß die Mehrheit der Arbeiter sich dieser Tatsache bewußt wird, muß der verderbliche Pessimismus und der rohe materielle Zug der Massen sich mildern und einer daseinsfreudigen, ideellen Weltanschauung Platz machen. Schon heute ist dieser Zug trotz aller gegensätzlichen politischen Theorien in den Massen vorhanden. Schon heute ist der sozialdemokratische Arbeiter ein ebenso zärtlicher Familienvater wie jeder andere und legt sich unbeirrt von seinem Parteiprogramm die härtesten Entbehrungen auf, um seinen Kindern eine freudenreichere Jugend zu verschaffen und eine günstigere soziale Position zu sichern, als er selber inne hat. Je mehr der Nebel verbitternder Theorien verfliegt, um so mehr wird auch die Kluft überbrückt werden, die heute große Teile unsers Volkes auseinanderreißt, die innerlich und äußerlich zusammengehören.

Der Volkskörper verjüngt sich immer wieder von unten her, und deswegen liegen hier die Wurzeln der politischen und wirtschaftlichen Kraft, eine Wahrheit, die freilich an den Stellen, an denen über das Wohl und Wehe des Volkes und Vaterlandes entschieden wird, oft nicht lebendig genug ist.

Ansichten und Mitteilungen.

Vereinigung zur Pflege exakter Pädagogik im Leipziger Lehrervereine.

Als fünften Beitrag zu den Untersuchungen über Begabung und Methode bot in der Februar-Sitzung Oberlehrer Gustav Zimmermann einen mit praktischen Vorführungen verbundenen Vortrag über das Thema: „Der darstellende Unterricht (das Formen) in seiner Bedeutung für die Unterklassen.“ Die Vereinigung hat das Formen wiederholt in den Kreis ihrer Beratungen gezogen. Der Zimmermannsche Vortrag hatte die Aufgabe, für diesen Gegenstand weiteres Material zu bieten und insbesondere die Notwendigkeit und den Wert des darstellenden Verfahrens für die unteren Stufen nachzuweisen. In seinem sehr eingehenden Vortrage, dessen Hauptsätze durch praktische Vorführungen mit den Kindern einer 6. Mädchenklasse klar beleuchtet wurden, erörterte der Referent die Grundsätze seiner von ihm bereits seit Jahrzehnten vertretenen Unterrichtsweise. Er begründete die Notwendigkeit, in dem Anschauungsunterricht der 8., 7. und 6. Klasse den Lehrer zu veranlassen, einerseits die im Sachunterrichte behandelten und in natura vorgeführten Objekte auch an der Wandtafel zu zeichnen und so vor den Augen der Kinder in ihren Grundformen entstehen zu lassen, anderseits den Darstellungstrieb der Schüler zu benutzen und sie anzuregen, die vorgeführten Objekte auch selbst zu zeichnen oder durch Ausschneiden, Stäbchenlegen u. s. w. zur Darstellung zu bringen. Als die hauptsächlichsten Gründe für dieses Verfahren führte der Referent den mit dem gewöhnlichen Betrieb des Unterrichts

verbundenen Mangel an Aufmerksamkeit und die fehlende Schulung des Sehens beim 6—8jährigen Kinde an, und als Vorteile der darstellenden Methode stellte er fest, daß sie, weil im Zusammenhange stehend mit dem Triebleben des Kindes, das kräftige und nachhaltige Interesse desselben errege, die Sinne, besonders das Auge, in intensiver Weise schule, das logische Denken schärfe und die Sprachfertigkeit ganz wesentlich fördere. Besondere Aufmerksamkeit widmete der Vortragende hierbei u. a. der Belebung der Buchstabenformen beim Lesenlernen, dem Gruppensehen bei der Betrachtung der Anschauungsbilder, dem Herausfinden der geometrischen Grundform bei den gezeichneten Objekten. — Dem Vortrage schloß sich eine sehr lebhafte Erörterung an. Die Notwendigkeit des darstellenden Verfahrens im Anschauungsunterrichte der Unterstufe wurde durchaus anerkannt. In manchen Einzelheiten allerdings herrschte Meinungsverschiedenheit, namentlich betreffs der Frage, wie weit der Lehrer bei der Anwendung dieses Lehrverfahrens gehen dürfe. Das Prinzip selbst aber fand allgemeine Zustimmung, und man erkannte an, daß das darstellende Verfahren auf der Unterstufe durchaus berechtigt sei, da es dem Kinde klare Anschauungen vermittele und infolgedessen die Denkfähigkeit und die Sprachfertigkeit wesentlich fördere.

In der Märzsitzung wurde das Problem der Zahlvorstellung eingehend erörtert, indem Dr. A. Spitzner und Johs. Kretzschmar als 6. Beitrag zu den Untersuchungen über Begabung und Methode die Themen behandelten: „Zur Entstehung der Zahlvorstellung beim Kinde“ und: „Die psychologischen Ursachen des schlechten Rechnens“. Über den ersten Gegenstand sprach Dr. Spitzner. Er warf die Frage auf, von welchen Elementen die arithmetischen Funktionen beim Kinde ausgehen, und welche der beiden gegenwärtig sich bekämpfenden Richtungen, die Individualitätentheorie (Grubesche Methode) oder die Reihentheorie, psychologisch berechtigt sei. Auf Grund von Beobachtungen und experimentellen Ermittelungen mit Kindern des 2. Schuljahres ergab sich, daß die Zahlenreihe gegenüber der Zahlengruppe das Primäre sei, daß sie selbst aber sich als ein kompliziertes psychisches Gebilde darstelle, sofern sie vom ausgebildeten Bewußtsein räumlich aufgefaßt werde, diese räumliche Auffassung sich jedoch erst aus der zeitlichen entwickele. Demnach sei die Individualitätenmethode erst dann anzuwenden, wenn die Reihe vom zeitlichen Bewußtsein gelöst und räumlich vorgestellt werde. Dies stimme mit der Erfahrung überein, daß in pathologischen Fällen das Kind noch tief im Zeitbewußtsein stecke, die Zahl also noch keine konstante Stelle innerhalb der Reihe einnehme. Das Ergebnis der Erfahrungen lasse sich in folgenden Sätzen fixieren: 1. Die Reihenmethode ist die grundlegende gegenüber der Individualitätenmethode; 2. die Reihen sind zunächst wegen der subjektiven Auffassung des Kindes zeitlich, 3. die zeitliche Auffassung ist zur räumlichen weiter zu entwickeln; 4. die Raumphantasie gibt die Möglichkeit der Operation mit Zahlengruppen. — Für den Unterricht ergibt sich hieraus folgendes: 1. Der Rechenunterricht der Unterstufe ist mit dem Anschauungsunterricht in innigere Verbindung zu bringen, sodaß der Anschauungsunterricht die räumliche und zeitliche Auffassungsweise zum Gegenstand besonderer Schulung macht, und hierfür ist der darstellende Unterricht (Formen und Zeichnen) ein wesentliches Mittel. 2. Die Vorherrschaft der Grubeschen Methode ist aufzugeben. Für die Praxis ergibt sich außerdem die Notwendigkeit, die schwachen

Schüler auf die zeitliche Erfassung der Reihe zu prüfen und festzustellen, ob sie das Voreinander und Nacheinander der Zahlen räumlich oder zeitlich erfassen.

Den zweiten Vortrag: „Über die psychologischen Ursachen des schlechten Rechnens“, hielt Johs. Kretzschmar. Er vertrat den Grundsatz, daß die mangelhaften Rechner unserer Klassen nur dann systematisch gefördert werden können, wenn der psychische Hemmungspunkt festgestellt wird, bei dem die Behandlung des schwachen Schülers einzusetzen hat. Auf Grund experimenteller Ermittelungen bei schlechten Rechnern der ersten drei Schuljahre gelangte Referent zu folgenden Ergebnissen: Die Lösung eingekleideter Aufgaben gelingt vielen Kindern nicht, d. h. sie vermögen die anzuwendende Operation nicht herauszufinden, wenn die logische Normierung noch nicht genügend entwickelt ist, oder wenn beim Kinde Angstaffekte den Vorstellungsablauf hemmen. Von den Operationen mit reinen Zahlen gelingen Addition und Subtraktion nicht, wenn das Kind die Reihe nicht beherrscht. Für beide Funktionen ist also die Reihe unbedingte Voraussetzung. Sie können ferner von solchen Kindern nicht ausgeführt werden, welche das Zahlenbild sich nicht visuell vorzustellen vermögen (Zahlen anschreiben!) oder die den sprachmotorischen Prozeß des Rechnens noch nicht zu verinnerlichen imstande sind (nur laut rechnen!). Multiplikation und Division hängen nur, soweit ihr Wesen, ihre logische Entstehung vom Kinde zu erfassen ist, unbedingt von der Reihe ab. Viele schlechte Rechner, die nicht addieren und subtrahieren können, beherrschen doch das Einmaleins und Einsdurcheins, weil sie es rein mechanisch, gedächtnismäßig sich angeeignet haben. Die Zahlvorstellung ist hier nicht vorhanden, sondern nur bloße Wortassoziation. Manche Schüler vermögen aber auch das einfache Einmaleins sich nicht anzueignen, wenn ihr Gedächtnis mangelhaft entwickelt ist. Bezüglich der Reihe endlich läßt sich bei manchen Kindern feststellen, daß, abgesehen von dem schon oben erörterten Unvermögen, aus der zeitlichen Auffassung in die räumliche zu gelangen, vielfach keine Zahlvorstellung, sondern nur die Zahlbezeichnung vorhanden ist; das Kind zählt also vorwärts und rückwärts, verbindet aber mit den Zahlwörtern keinen Inhalt. Große Schwierigkeit bereitet schließlich auch der Übergang in eine neue Reihe, also der Punkt, wo zwei oder mehrere Reihen sich kreuzen. So ergibt sich also bei der Behandlung schwacher Rechner die Notwendigkeit allgemeiner psychischer Schulung, insbesondere die Förderung der logischen Normierung, Beseitigung der Angstaffekte, Üben des intensiven visuellen Vorstellens, des Zahlengedächtnisses, Beherrschen der Reihen. — Den beiden Referaten schloß sich eine eingehende Besprechung an, die sich besonders auf die Priorität von Zeit- oder Raumvorstellung, ferner auf die Frage nach der grundlegenden Bedeutung der Reihe erstreckte. Eine wertvolle Ergänzung zu den Vorträgen gab Lehrer Fleischer, der die Zahlvorstellungen der Naturvölker skizzierte und zeigte, daß auch bei letzteren die Reihe das Primäre und daß sie an möglichst starke Versinnlichung gebunden sei. K.

Erziehungs- und Fürsorge-Verein für geistig zurückgebliebene (schwachsinnige) Kinder in Berlin.

So lange die „Nebenklassen“ für schwachsinnige Kinder in Berlin bestehen, hat sich in den beteiligten Kreisen das Bestreben bemerkbar gemacht,

sich zusammenzuschließen und sich durch den Austausch der gesammelten Erfahrungen gegenseitig zu fördern. Dieses Bestreben hat endlich dazu geführt, daß am 26. März d. J. der oben genannte Verein gegründet worden ist. Derselbe will Interesse und Verständnis für die Ausbildung und Erziehung der geistig schwachen Kinder wecken und an ihrer geistigen, leiblichen, sittlichen und wirtschaftlichen Förderung praktisch mitwirken. Die Gründungsversammlung war von Pädagogen, Ärzten und andern Freunden der Sache zahlreich besucht. Schulinspektor Dr. von Giżycki, Rektor Henstorf und Rektor Pagel orientierten die Versammelten über die pädagogischen und sozialen Ziele des Vereins und über seine Organisation. Der vorgelegte Statutenentwurf wurde genehmigt und ebenso ein Aufruf, der das Interesse für die Aufgaben des Vereins in weitere Kreise tragen soll. Der Verein zählt gegenwärtig etwa 150 Mitglieder. Zum Vorsitzenden wurde Schulinspektor Dr. von Giżycki gewählt. Zu den übrigen Vorstandsmitgliedern gehören Schulinspektor Dr. Fischer, Sanitätsrat Dr. Hartmann, Schulinspektor Gäding, Generalsuperintendent D. Faber, Regierungsrat von Witzleben, Probst Neuber, Schulrat Dr. Zwick u. a. — Die Bearbeitung der Einzelzwecke des Vereins verteilt sich auf mehrere Kommissionen. Von diesen ist die Pädagogische bereits in Wirksamkeit getreten. Am 8. Mai hielt sie ihre erste Sitzung ab, die gegen 100 Besucher zählte. Vom Kultusministerium war Geh. Oberregierungsrat Brandi erschienen. Der Vorsitzende, Rektor Stodt, besprach die Ziele der Pädag. Kommission. Sie bezwecke eine pädagogische Vertiefung in das Wesen des Schwachsinns, eine klare Erkenntnis der besten Unterrichts- und Erziehungsmethode und der dem Wesen der Kinder am besten entsprechenden Organisation. Darauf hielt Nebenklassenlehrer Arno Fuchs einen Vortrag über: „die nächsten Ziele der Hilfsschulpädagogik“. Der Redner ging aus von den Verhandlungen des letzten Hilfsschultages und von der segensreichen Wirksamkeit des Verbandstages deutscher Hilfsschulen während der letzten Jahre. Darauf erörterte er die Notwendigkeit eines Zusammenschlusses der Hilfsschullehrer und -lehrerinnen und Hilfsschulfreunde in Berlin. Dieser Zusammenschluß sei dem Hilfsschultag gegenüber nicht als Sonderbestrebung aufzufassen; er liege begründet in den Verhältnissen der Großstadt, die einmal die gemeinschaftliche Arbeit der beteiligten Pädagogen und Ärzte leicht und oft gestatten und anderseits der sozialen Wirksamkeit ganz besondere Aufgaben stellen: der Berliner Verein werde dem Verbandstag als korporatives Mitglied beitreten. Nach diesen Vorbemerkungen bezeichnete der Referent als das nächste Ziel der Hilfsschulpädagogik die pädagogisch-wissenschaftliche Verarbeitung der gesammelten Beobachtungen und Erfahrungen auf den Gebieten der Psychologie und Methodik. Zuerst müsse eine exakt wissenschaftliche Charakteristik des Schwachsinns erarbeitet werden, und zwar in der Weise, daß die charakteristischen psychischen Merkmale in monographischen Abhandlungen zur Darstellung kommen. Aus einer solchen breit angelegten und exakten Arbeit werde sich dann mit zwingender Notwendigkeit und mit Leichtigkeit der Weg finden lassen, den die Methode zu betreten habe. Sich lediglich auf Einzelerfahrungen und Einzelbeobachtungen zu stützen, könne nicht maßgebender Gesichtspunkt für einen wissenschaftlichen Ausbau der Hilfsschulpädagogik sein. Die psychologischen Grundfragen seien pädagogisch noch nicht beantwortet; hier eröffne sich ein Gebiet, auf dem

Neues und Wertvolles erarbeitet werden könne. Der Referent schloß seine Darlegungen mit der Aufforderung an die Hörer, sich rege an dem Ausbau des neuen und interessanten Gebietes zu beteiligen. — Die Debatte ergab das völlige Einverständnis der Anwesenden mit dem Referenten. Geh. Oberregierungsrat Brandi, welcher sich auch an der Besprechung beteiligte, gab seiner Freude besonders über diese Einmütigkeit Ausdruck und hob alsdann noch einige Gesichtspunkte hervor, die gegenwärtig für die Behörde maßgebend seien: der Lehrplan für eine Hilfsschule könne nur von praktischen Hilfsschulpädagogen aufgestellt werden; die Behörde habe die Nachhilfeklassen für verwahrloste, aber geistig normale Schüler verboten und werde auch nicht zugeben, daß als Ziel der Hilfsschule angesehen werde, die darin unterrichteten Kinder dem Volksschulunterrichte baldigst wieder zuzuführen; der Schwerpunkt bei der Erziehung in der Hilfsschule sei auf die Gemütsbildung zu legen.

F.

Ferienkurse 1903.*)

7. **Erlangen:** vom 29. Juli bis 8. August. 1. Physiologie des Menschen (Prof. Dr. Rosenthal), 2. Vergleichende Darstellung des Baues und der Lebensvorgänge bei den Muscheln, Schnecken, Tintenfischen, Bandwürmern und Pflanzentieren (Prof. Dr. Fleischmann), 3. Organographie der Pflanzen auf physiologischer Grundlage (Prof. Dr. Solereder). — Anmeldungen an den Vorstand des Bezirkslehrervereins F. Mümmler, Ratsbergerstr. 22.

8. **Breslau:** vom 13. Juli bis 1. August. 1. Philosophie: Kant und sein Werk (Prof. Dr. Baumgartner), 2. Psychologie (Prof. Dr. Ebbinghaus), 3. Literatur: Schillers Dramen (Prof. Dr. Koch), 4. Geschichte: Die Renaissance (Prof. Dr. Caro), 5. Naturwissenschaften: Erdgeschichte (Prof. Dr. Frech), Physikalische Chemie (Privatdozent Dr. Herz), 6. Recht: Deutsche Rechtsaltertümer (Prof. Dr. Felix Dahn), 7. Sprache: Französisch (Privatdozent Dr. Pillet), 8. Kunst: Einführung in den Bau des musikalischen Kunstwerkes (Dr. G. Münzer), 9. Die Kunst des Vortrags (Regisseur Niet). — Meldungen an Lehrer Schink, Gartenstr. 57.

9. **München:** vom 16. bis 29. Juli. 1. Der junge Goethe (Prof. Dr. Muncker), 2. Wille und Willensbildung (Prof. Dr. Lipps), 3. Die Herbartsche Unterrichtslehre in ihrem Einflusse auf Schule und Leben (Seminardirektor Dr. Andreae-Kaiserslautern), 4. Schopenhauer und seine Philosophie (Privatdozent Dr. Pfänder), 5. Ausgewählte Kapitel aus der Hygiene, insbesondere Schulhygiene (Prof. Dr. Hahn), 6. Seenbildung (Prof. Dr. Rothpletz), 7. Holbein und Dürer (Prof. Dr. Riehl). — Anmeldungen an Lehrer Schwendner, Augustastr. 25.

10. **Marburg a. L.:** Vom 12. bis 31. Juli und vom 5. bis 26. August. 1. Geschichte der Novelle (Prof. Dr. Collin), 2. Methodik des neusprachlichen Unterrichts (Prof. Dr. Gundlach), 3. Geschichte des deutschen Schulwesens (Oberrealschuldir. Dr. Knabe), 4. Goethes Faust (Prof. Dr. Kühnemann), 5. Pädagogik (Prof. Dr. Natorp), 6. Physiologie des Menschen (Prof. Dr. Schenk), 7. Kunstgeschichte (Dir. Dr. Seehaussen), 8. Vortragskunst (E. Stockhausen-Hamburg), 9. Deutsche Phonetik (Prof. Dr. Viëtor), 10. Geschichte der neuhochdeutschen Schriftsprache (Prof. Dr. Vogt), 11. Eng-

*) 1 bis 6 siehe Maiheft S. 314.

lische Literaturgeschichte (Rev. Fripp aus Mansfield und Prof. Moore-Smith aus Sheffield), 12. Englische Phonetik (Lektor Dalrymple), 13. Französische Phonetik (Zünd-Burguet), 14. Französische Literaturgeschichte (Prof. Dr. Legras-Dijon und Lektor Dr. Scharff). — Auskunft durch A. Cocker, Villa Cranston.

Notizen.

Über die Ferienfrage schreibt der Hygieniker an der Berliner Universität Prof. Dr. Rubner in Nr. 20 der „Woche“: „Man kann nicht gerade behaupten, daß die Art der Anordnung der Ferien überall die richtige sei. Zunächst ist zu bemerken, daß längere, zusammenhängende Ferien günstiger wirken, als die gleiche Zahl von Ferientagen in einzelne Gruppen abgeteilt. Noch immer bestehen in einzelnen Landesteilen die völlig zwecklosen ‚Kartoffelferien‘. Ihre Vereinigung mit den großen Ferien ist längst als zweckmäßig und vorteilhaft erkannt und tatsächlich zur Durchführung gebracht (Westfalen, Rheinprovinz, Wiesbaden, Elsaß-Lothringen, Süddeutschland). In manchen Ländern hat man sich von der bei uns noch üblichen Schulsemestereinteilung ganz frei gemacht und das bürgerliche Jahr zum Vorbild genommen, so daß die Weihnachtsfeier den Abschluß des einen Semesters, die Ferien im Juli beziehungsweise August den Abschluß des andern bilden.“

„Wer die Schule hat, der hat die Zukunft“ ist nicht ein Ausspruch Stahls, wie auf S. 110 des vorigen Jahrgangs irrtümlich angegeben wurde, sondern stammt von Ferdinand Stiehl, der seine hauptsächlich gegen den Katholiken Reichensperger gerichtete Rede in der zweiten Kammer am 16. November 1849 mit jenen Worten begann und schloß. Es handelte sich in dieser Sitzung um die Schulparagraphen der Verfassung. Stiehl, der trotz seines Amtes als Rat des Kultusministeriums der Kammer als Abgeordneter angehörte, trat in seiner Rede gegenüber den kirchlichen Ansprüchen energisch für den staatlichen Charakter der Volksschule, ferner für die Unentgeltlichkeit des Unterrichts und für Besserstellung der Lehrer ein. Die Anführung einiger Sätze aus dieser Rede wird, denke ich, den Leser überraschen, da diese ihm den berüchtigten „Vater der Regulative“ von einer andern Seite zeigen. So lesen wir unter anderm darin: „Dem Vorwurfe gegenüber, aus dem falschen System, daß nicht die Kirche, sondern der Staat die Schule in der Hand hat, erwüchsen solche Früchte (ein Vorredner hatte von den ‚sauren Früchten‘ gesprochen, welche die Volksschule im Vorjahre getragen), weise ich hin, wenn auch mit Trauer, auf das Land, wo die Schule wahrlich nicht unter der Herrschaft des Staates sondern unmittelbar unter der Kirche steht: sind denn die Früchte, die im vorigen Jahre in Rom geerntet sind, süßer gewesen als die, welche in Preußen geerntet wurden?“ „Die Bildung unsers Volkes, das denken und schließen und, meine Herren, auch glauben gelernt hat in der Volksschule, die Bildung, die Intelligenz, die Sie in keinem Lande der Welt wie in Preußen in den Hütten und in den untersten Schichten schon verbreitet finden, diese Intelligenz ist mit eine der Schutzwehren gewesen, an welchen sich im vergangenen und in diesem Jahre der Verrat, an welchen sich die Revolution gebrochen hat.“ „Wenn dieser

Satz (der Unterricht wird unentgeltlich erteilt) ein Produkt der Demokratie wäre, m. H., ich adoptiere ihn von dieser Demokratie, denn ich halte ihn für eine sittliche, politische und soziale Notwendigkeit." „M. H., bilden Sie das heran, daß den Armen des Ortes, daß dem Proletariat von der Gemeinde als solcher Bildung gewährt wird; daß jeder künftige Familienvater und Handwerker, der in dieser Schule den Grund gelegt hat, zu einer ehrenvollen Existenz im Staate und in dem Erwerbe, daß dieser nach Jahrzehnten die Meinung allgemein macht: was ich geworden bin durch meine Bildung, ist ein freies Geschenk der nächsten Gemeinschaft gewesen, in der ich gelebt habe; die Gemeinde hat es mir gegeben. Die Pietät, welche dadurch erzeugt werden wird gegen die größere Gemeinschaft, die wiegt in meinen Augen weit, weit die schachernden Nützlichkeitsgründe auf, daß das Volk und der Bauer das nicht schätze, was ihm nichts kostet." „Dem Lehrer werden (durch die in Rede stehende Gesetzesvorlage) die Rechte und Pflichten der Staatsdiener überwiesen. M. H., man redet von dem Dünkel der Lehrer, der durch solche Maßregeln nur vermehrt werden würde; es ist hier von halber Bildung gesprochen worden, zu der der Staat den unchristlichen Stand der Lehrer herangezogen habe. Ja, m. H., die Bildung des Lehrers muß vertieft werden, sie muß nicht, wie ein Strom, sich ins Flache ausbreiten, denn das Volk in seinem Gemüt, in seinem Glauben, in seinem Ahnen ist ein tiefes. Aber, m. H., den andern Grund lasse ich nicht gelten. Lösen Sie den Stand, den zahlreichen Stand der Lehrer aus der Ungewißheit und Unselbständigkeit, in welcher er sich bisher befunden zwischen der Gemeinde, zwischen dem Staate; gewähren sie ihm einen Anhaltepunkt, an dem er sich emporranken kann, nicht zur Willkür, sondern zu einer wahren Freiheit und Selbständigkeit im Volke. Mit andern Worten, befriedigen Sie das vorhandene Bedürfnis, und Sie werden nicht über Dünkel zu klagen haben, der sich bisher da erzeugen und das Maß überschreiten konnte, wo ihm keine Gewährung, keine Befriedigung zuteil werden konnte." „M. H., in dem, was hier in der Verfassung gesagt ist, daß den Lehrern ein ‚auskömmliches Gehalt gewährleistet' wird, liegt eine Sühne für die Vergangenheit."*) „In die Schule gehört keine dogmatische Lehre, kein Dogma. Es gehört aber in die Schule eine lebendige Einführung in die Tatsachen der Religion und dadurch des christlichen, des kirchlichen, des Gemeinde- und des individuellen Lebens." Daß Stiehl für Übertragung der Schulaufsicht auf die Geistlichkeit und für konfessionellen Religionsunterricht eintritt, versteht sich freilich von selbst.

Über Ludwig Richter fällt der bekannte Kunstschriftsteller Prof. Richard Muther im „Tag" (Nr. 229) folgendes Urteil: „Bei der Betrachtung von Dürers Marienleben soll Richter seinen Beruf entdeckt haben. Er bewunderte, wie er selbst schrieb, Dürers Mannhaftigkeit und herbe, markige

*) Als ein Belag zu den traurigen Verhältnissen, in denen damals noch die Mehrzahl der preußischen Lehrer sich befand, sei noch folgende Stelle aus der Rede angeführt: „M. H., die 45000 Taler, die von des Königs Gnade seit dem Jahre 1846 dem Lehrerstande zu außerordentlichen Unterstützungen für diejenigen, deren Einkommen noch nicht 100 Taler beträgt, verwandt worden sind, diese 45000 Taler haben ihren Ursprung in der Not einer Lehrerfamilie, die ich in dieser Beziehung das Glück hatte zu sehen, wie sie in den östlichen Provinzen mittags in Ermangelung von Salz und Butter ihr einziges Gericht, die Kartoffeln, in Heringslake tauchte."

Kraft. Gerade von diesen Eigenschaften aber hat der gute Dresdner nur einen Eßlöffel voll eingenommen. Er verhält sich zu Dürer wie Thekla von Gumpert zu Luther, wie ‚Herzblättchens Zeitvertreib‘ zur deutschen Bibel. All die lieben Kinderchen, die er zeichnet, sind brav wie weiße Lämmchen. Keine schwarzen, nur zarte rosarote Wolken überziehen den Himmel seiner Kunst. Die ganze Welt ist ihm eine ‚gute Stube‘, in die man nur tritt, nachdem man vor der Tür sich fein säuberlich mit dem Taschentuch die Stiefel gereinigt hat. Dieser accentlosen Milde der Empfindung entspricht der temperamentlose Strich. Heiliger Daumier, großer Gavarni, Meister der lebenzuckenden, durchgeistigten Linie, was würdet ihr zu dieser Zeichenlehrerkorrektheit sagen! Kurz, als Menschen wie als Künstler fehlt Richter jedes feinere Aroma. Es ist symbolisch, daß sein bester Freund den Namen Cichorius trug. — Wie kommt es nun, daß trotzdem von diesen Blättern, die so pedantisch gezeichnet sind und von so altmodischen Dingen sprechen, eine herzerwärmende Stimmung ausströmt? Daß wir nicht ungern in dieser kindlichen Welt verweilen, die sich aus Rotznäschen und Gretchenzöpfen, aus Kachelöfen und Badewannen, Spinnrädern und Schaukelpferden, Christbäumen und Pfefferkuchenhäuschen zusammensetzt? Daß wir bei Richter als echt empfinden, was bei andern Zeichnern der Kinderwelt nur wie ein suffisantes Marionettenspiel anmutet? Nun, der Grund ist, daß bei ihm wirklich Herz und Hand sich deckten, daß sein Idealismus keiner Schulschablone, sondern einem sonnig harmlosen Gemüt entsprang. Der Grund ist weiter, daß auch in uns Menschen von heute noch sehr viel Romantik steckt; daß wir für Augenblicke gern uns in Seelenzustände, die uns eigentlich ganz fremd sind, hinüberträumen. Das läßt uns Richters Werke mit jener Rührung betrachten, die uns überkommt, wenn wir der Jahre gedenken, als wir abends nicht einschlafen konnten, ohne ‚Ich bin klein, mein Herz ist rein‘ gebetet zu haben. Wenn man diese reingewaschene Seele sich hätte bewahren können, wie gottvoll, wie himmlisch schön müßte es sein auf Erden! Das denkt man vor Richters Blättern aus dem deutschen Familienleben, ohne im stillen zu verkennen, daß die Hölle Thomas Theodor Heines doch amüsantere Reize bietet.“

Kurze Hinweise.

In einer Abhandlung: „Über Herbarts Bildungsideal“ (Sonderabdruck a. d. „Päd. Studien“. Dresden, Bleyl u. Kaemmerer) sucht Dr. Häntsch quellenmäßig den Nachweis zu führen, daß der Begriff „Tugend“, den der „Umriß päd. Vorles.“ als „das Ganze des pädagogischen Zweckes“ aufstellt, bedeutend weiter zu fassen sei, als dies bisher von Anhängern und Gegnern Herbarts geschehen ist, und daß es somit unrichtig sei, wenn man (wie beispielsweise Th. Vogt gegen Natorp) als die Ansicht Herbarts hinstellt, daß wissenschaftliche und ästhetische Bildung nur relativ wertvoll seien, nur einen Wert besäßen als Mittel zu dem einen absoluten Zweck: der Erziehung zur Sittlichkeit.*)

*) Hat Dr. H. recht, was freilich wohl noch einer Nachprüfung bedarf, so würde dadurch auch der zweite antiherbartianische Artikel des Herausgebers im Februarhefte (S. 106 ff) modifiziert werden. Das dort Ausgeführte würde dann auf Ziller allein bezogen werden müssen, der an dem bestehenden Mißverständnis offenbar die Hauptschuld trägt.

Die Nachträge zu dem Riesenwerke der „Allg. deutschen Biographie“ bringen auch eine Biographie und Würdigung des 1896 verstorbenen Dr. Friedr. Dittes, verfaßt von Dr. Viktor Hantzsch in Dresden (47. Bd., S. 729—733).

Der Verlag von Bertelsmann in Gütersloh eröffnet eine Subskription auf eine Neuausgabe kleinerer Schriften des bekannten Pädagogen Zahn, die, von Rektor Horn in Orsoy herausgegeben, 2 Bände umfassen soll.*)

Der Charlottenburger Stadtschulrat hat durch eine Umfrage im Sommer 1902 die durchschnittliche Klassenbesetzung in 73 deutschen Städten ermittelt. Das Ergebnis teilt die „Päd. Zeitung“ in Nr. 13 mit. Die kleinste Durchschnittszahl wies Leipzig (39), die größte Münster i. W. (67) auf.

Nr. 2 des „Dürerblattes“ entnimmt dem in einem Bericht der Volksbücherei der Stadt Aussig enthaltenen „Verzeichnis der meistgelesenen Romanschriftsteller 1902“ die betrübende Tatsache, daß die an der Spitze stehenden Namen folgende sind: Karl May (1845), Nataly von Eschstruth (910), Gerstäcker (902), Ohnet (827), Marlitt (821), Verne (821). „Auf einmal umstürzen lassen sich die Verhältnisse nicht; wir müssen durch Vorträge, Empfehlungen in den Lesehallen, Lesevereine, Zeitungsartikel und Abdrücke in den Zeitungen zunächst einen kleinen Kreis im Verständnis festigen, der dann allmählich zur Gemeinde wachsen kann“ — fügt das D.-Bl. ermutigend hinzu.

Personalien.

Am 5. Mai starb der durch seine mit L. Kahnmeyer herausgegebenen Realienbücher und Sprachschulen bekannte Schulinspektor (Rektor) Hermann Schulze in Braunschweig.

Am 24. Mai starb in Berlin im 68. Lebensjahre der bekannte Schriftsteller und Redakteur Dr. Julius Lohmeyer, Dichter humorvoller Kinderlieder und Verfasser zahlreicher Jugendschriften. Lange Jahre hindurch gab er die Zeitschrift „Die deutsche Jugend“, in der letzten Zeit die Sammlung „Lohmeyers vaterländische Bücherei“ heraus.

Professor Dr. Otto Willmann in Prag trat, obgleich erst 64 Jahre alt, in den Ruhestand. W. ist, wie besonders sein pädagogisches Hauptwerk „Didaktik als Bildungslehre“ (1882—89) beweist, einer der hervorragendsten pädagogischen Denker der Gegenwart. Von Herbart und Ziller ausgegangen — bekanntlich verdanken wir ihm auch eine ganz vorzügliche Ausgabe der

---

*) Franz Ludw. Zahn (1798—1890) war zuerst Jurist, Rechtsanwalt, „wollte aber sein Leben nicht innerhalb der kahlen Wände der Juristerei beschließen“ und folgte darum einem inneren Zuge erst zur Theologie, dann zur Schule. Er war zuerst Seminarlehrer unter Harnisch in Weißenfels, dann Seminardirektor 1827 bis 1832 in Dresden und von da bis 1857 in Mörs. Seitdem wirkte er als Leiter einer von ihm begründeten Erziehungsanstalt im benachbarten Fild. Zahn war ein origineller Mann mit weitem und tiefem Blick, seiner Geistesrichtung nach im ganzen der Gesinnungsgenosse seines Weißenfelsers Direktors. Auf seine Schüler übte er, wie uns der bedeutendste von ihnen, Dörpfeld, bezeugt, einen außerordentlichen Einfluß aus. Bekannt wurde er vorzugsweise durch seine „Biblischen Historien“; interessanter für die Nachwelt sind seine kleineren Schriften, besonders die in der „Schulchronik“, einer von ihm in den Jahren 1844 bis 1851 herausgegebenen Zeitschrift, erschienenen.

pädagogischen Schriften des ersteren — hat er später diese Richtung in wesentlichen Punkten aufgegeben. Insbesondere wendet er sich gegen ihren Individualismus. Ja, man kann mit Recht behaupten, daß die in der neueren Pädagogik aufgetretene Kontroverse „Individual- oder Sozialpädagogik“ von ihm, d. h. von seiner „Didaktik“, ihren Ausgang genommen hat. In seinen neueren Schriften, namentlich seiner „Geschichte des Idealismus“ (1894—97) sowie einer Reihe pädagogischer Broschüren, hebt W. mit einer gewissen Absichtlichkeit seinen streng katholisch-kirchlichen Standpunkt hervor.

Literatur.

Rechnen. (Schluß.)

Joh. Nagel (K. k. Hauptlehrer), 1) Das Rechnen im Zahlenraum 1—10 u. 1—20; 2) dasselbe 1—100. Ein Beitrag zur Reform des Rechenunterrichts. 64 u. 62 S. Wien u. Prag, Tempsky, 1902. 1 K. u. 80 h.

Reformatorisches habe ich in den beiden Anleitungen nicht gefunden. Die Grundzahlen sollen an den Tillichschen Rechenstäben veranschaulicht werden. Das ist nicht möglich. weil diese Längeneinheiten keine Mengen darstellen. Zahleinheiten treten erst mit dem Zehner in der Ordnung auf. Hier wären die Stäbe am Platze; merkwürdigerweise aber greift der Verf. bei Veranschaulichung der Zehner zuerst nach den Münzen. Zum Überschreiten der Zehner benutzt er wiederum die russische Rechenmaschine. Es ist klar, daß solche Prinzipienlosigkeit verwirren muß. Auf Grundlegung und Aufbau des Einmaleins wird große Mühe verwandt. Auch hierbei lasse ich die benutzten Rechenstäbe gelten; denn sie versinnbildlichen die Multiplikanden als Zahleinheiten ganz treffend. Daneben versieht aber N. mancherlei. Zunächst müßte er die Zahleinheiten nicht aufeinander legen, sondern gruppieren, damit auch der Multiplikator, die Anzahl oder das Wieviel der Vervielfachung, zur Veranschaulichung kommt. Dann müßte er die Vervielfachung selbst zum ordnenden Gedanken machen und von der einfachen Verdopplung (2×1, 2×2, 2×3 . . . 2×10) zur zweifachen (oder Vervierfachung), dreifachen (oder Verachtfachung) und nun erst zur Verdreifachung u. s. w. fortschreiten, nicht aber immer an jeder einzelnen Zahl der Reihe nach sämtliche Vervielfachungen von 1—10 vornehmen (1×2, 2×2, 3×2 . . . 10×2). Bei der Teilung im Kreis der 20 stützt er sich nicht auf die ursprünglichen Darstellungen, sondern gibt Anordnungen, in denen die Lösung bereits liegt. Das ist ein doppelter Fehler. Zahlen jenseits der 5 läßt er nicht als einheitliche Faktoren sondern als gemischte Summen, 7 z. B. als 5+2, auftreten, was ebenfalls nicht gutzuheißen ist. Schließlich werden Brüche schon im Hunderkreis an der Teilung von Raumgrößen eingeführt. Diese in Österreich weit verbreitete Verirrung muß entschieden bekämpft werden. Ehe man die Zahl als Maß der Größen, d. h. in einer ganz andern Funktion und mit einem wesentlich verschiedenen Inhalte vorführt, erledige man das Allernötigste von ihr als Maß der Dinge, desgleichen die weitere Einführung in die Zehnerordnung und das Zifferrechnen.

K. Fährmann (Lehrer a. D. zu Plauen i. V.), Die Veranschaulichung im Rechnen nach der rhythmischen Zählmethode. Auf psycholog. Grundlage dargelegt und mit Skizzen für die grundlegenden Lektionen versehen. 41 S. Plauen i. V. 1902, A. Kell.

F. hat ganz richtig eingesehen, daß das einförmige Zählen im Rechnen ebenso fruchtlos ist wie das Anschauen der gleichförmigen Reihe. Er nimmt deshalb den Rhythmus zu Hilfe und markiert die Zweien durch Jamben, die Dreien durch Anapästen, d. h. er verwandelt die zeitliche Reihe in eine zeitliche Gruppe und stellt sich somit grundsätzlich auf den Boden der Zahlbilder. Aber er vergißt dabei das eine: daß sich erst die zeitliche Anschauung aus der räumlichen entwickelt und uns in dieser vorstellbar wird. Also noch eine Stufe tiefer, zu den körperlichen Gruppen, und er steht auf der gesuchten Grundlage, auf der dann auch sein rhythmisches Zählen mit Nutzen verwertet werden kann.

H. Räther u. P. Wohl, Übungsbuch für mündliches und schriftliches Rechnen. Breslau, Morgenstern. Ausgabe A in 6 Heften, Preis 15, 15, 25, 25, 30, 30 Pf. Ausgabe B in 6 Heften à 15 Pf. Ausgabe C in 3 Heften, Preis 15, 20 u. 20 Pf.

Diese Rechenhefte zeichnen sich aus durch klare Gliederung, Stoffbeschränkung und logischen Aufbau. Von Einzelheiten bemerke ich, daß Zahlbilder leider nicht grundsätzlich und folgerichtig im erstem Schuljahr herangezogen werden. Die Brüche werden nicht aus ihrem Wesen, als Maßzahlen von Größenwerten, abgeleitet, ebensowenig ihre Operationen demgemäß veranschaulicht. Das Teilen durch Brüche fehlt überhaupt und kann auch nicht gegeben werden, weil die Einsicht in die sachlichen Vorgänge, die Anschauung, ausgeschlossen bleibt. Wenn die Verf. den Zweigbruch als Teil mehrerer Ganzen auffassen, so dürfen sie nicht vergessen, daß das nur ein Quotientenverhältnis ist, dem die Wirklichkeit nicht entspricht. Mit Recht aber räumen sie den „Sachgebieten“ keinen bestimmenden Einfluß auf den inneren Gang ein. Dessenungeachtet hätten sie diese Aufgabengruppen in den Lehrstoff eingliedern können, ohne solches den Lehrern oder dem Zufall zu überlassen. Die bürgerlichen Rechnungsarten hingegen sind nicht genügend vorbereitet, nicht aus den sachlichen Verhältnissen heraus entwickelt und in inneren Zusammenhang gebracht.

Chr. Harms (Professor in Oldenburg), Rechenbuch für Volksschulen und die unteren Klassen höherer Schulen. 264 S. 10. Aufl. Bearbeitet von Oehlmann u. Ribken. Oldenburg, Stallwig, 1900.

Das Buch beginnt mit Einführung in den unbegrenzten Zahlenraum, ohne hierzu eine sachliche Grundlage zu geben. Die Auffassung und erste Darbietung des Bruches ist sachgemäß, beim Ausgleichen, Multiplizieren und Dividieren mit Brüchen indessen versagt die anschauliche Grundlage. Die bürgerlichen Rechnungsarten werden ohne logische Folge und inneren Zusammenhang aneinander gereiht.

A. Büttner und E. Kirchhoff, Rechenbuch für sieben- und achtklassige Schulen in 7 Heften. Leipzig, Hirt & Sohn, 1902. Preis 15, 15, 20, 25, 25, 25 und 60 Pf.

Abgesehen von einer zweckmäßigen Stofferweiterung, die auch für die Mittelschulen genügt, zeigen die vorliegenden Hefte keine wesentlichen Änderungen im Vergleich zu den übrigen und von mir wiederholt besprochenen Ausgaben der bekannten Autoren.

A. Költsch, Das dreistufige Zifferrechnen für einfache Schulverhältnisse. Ausg. C der E. Hentschelschen Rechenbücher. Heft I—III. Leipzig, Merseburger. Preis 10, 20 und 20 Pf. Hierzu: Antwortheft mit Bemerkungen u. Hinweisungen für die methodische Behandlung: 80 Pf.

Die in 24. bezw. 37. Aufl. vorliegenden bekannten Hefte sind durchweg unverändert geblieben.

Becker-Paul, Aufgaben für den Rechenunterricht. I. Das Rechnen mit ganzen Zahlen. II. Das Rechnen mit Brüchen. III. Schlußrechnen, bürgerliche Rechnungsarten, Aufgaben aus der Raumlehre, vermischte Aufgaben. Bearbeitet von Karl Hehl (Oberlehrer). Frankfurt a. M., Auffarth, 1901. Jeder Teil geb. 1,20 M.

Den Ausgang bilden Aufgaben für schriftliches Rechnen mit Tausenden. Auf einen methodischen Aufbau der Zahlenordnung wird verzichtet. Das Bruchrechnen vollzieht sich in dem bekannten Mechanismus und geht in vollendeter Verkehrtheit von reinen Zahlenbrüchen zu benannten Brüchen. Die Schlußrechnung wird nicht innerlich vorbereitet und sachlich dargestellt. Von den bürgerlichen Rechnungsarten werden die wichtigsten Fachausdrücke erklärt, aber von einer methodischen Einführung in die Sachverhältnisse findet sich keine Spur. Zu loben ist, daß der Verf. wenigstens bemüht war, sich beim Aufbau und Gange nur von rechentechnischen Gesichtspunkten leiten zu lassen; dessenungeachtet hätte er wenigstens gewisse Sachgebiete nicht anhangsweise geben, sondern an richtiger Stelle eingliedern müssen. So sind z. B. Wechsel, Scheck, Effekten, Versicherungswesen auch in Hinsicht auf die Rechentechnik im einheitlichen Rahmen der Prozent- und Zinsrechnung zu behandeln.

Dr. Berth. Hartmann (Bezirksschulinspektor), Rechenbuch für höhere und mittlere Mädchenschulen. 1. Heft die Zahlenreihen von 1—10, 1—20, 1—100; 2. Heft 1—1000, 1—x; 3. Heft die Dezimal- und Bruchzahlen; 4. Heft Schlußrechnung, Prozentrechnung, Haus- und volkswirtschaftliches Rechnen. Frankfurt a. M., Kesselring, 1896. 50, 50, 50 und 75 Pf.

Hartmann war einer der ersten, der den unglücklichen Zillerschen Gedanken, die Rechenstoffe nicht nach innerer, technischer Zusammengehörigkeit, sondern nach „Sachgebieten" zu ordnen, in die Praxis übertrug und hiermit einen methodischen Dilettantismus in die Wege leitete, der auf längst vergessene Jahrhunderte zurückweist. Da ich mich mit dieser Verirrung schon wiederholt eingehender auseinander gesetzt habe, fasse ich mich hier kurz. Das erste Anschauungsmittel ist der Tillichsche Rechenkasten, der leider keine Dingzahlen, sondern Einheiten, Längen, darstellt. H. läßt erst die Zahlen an sich anschauen, dann im Zahlenraum von 1—20 stufenweise zu- und abzählen, um erst im zweiten Jahr Vervielfachen und Messen und sogar erst im dritten das Teilen — allerdings nur als ein Wort neben Messen — folgen zu lassen. Den Einteilungsgrund von der Zahl in die Rechnungsarten zu verlegen, halte ich für verkehrt; ganz unbegreiflich aber ist mir, daß H. das Teilen nicht nur soweit zurückstellt, sondern auch dann noch lediglich dem Werte, nicht der Sache nach auftreten läßt. Den Multiplikator will er gegen allen volkstümlichen Gebrauch und Sinn von Haus aus an die zweite Stelle setzen; nur einen Scheinerfolg kann er hiermit erzielen, denn er treibt unter Preisgabe der Sache und Wirklichkeit Formalismus. Dezimal„brüche" kennt er nicht, sondern nur Dezimalzahlen; er fühlt sich deshalb auch gar nicht veranlaßt, sie durch allgemeine Brüche vorzubereiten. Dagegen läßt er diese absteigenden Dezimalzahlen schon zu einer Zeit auftreten, wo die Kinder noch nicht befriedigend in der aufsteigenden Ordnung zu Hause sind. Die umfangreichsten Wiederholungen, die besonders am Anfang der Schuljahre den Gang auf Wochen und Monate unterbrechen, bestehen losgelöst für sich; ich fordere für diese der neueren Didaktik gemäß immanente Repetitionen. Das Schlußrechnen endlich richtet sich nach Sachgruppen, die ganz fremdartigen Gebieten entlehnt sind, nicht aber nach innerlichen Gesichtspunkten. So kommt es, daß die zu berechnenden Dinge nach ihrer Verwandtschaft wohl ganz hübsch geordnet sind, das Ineinandergreifen der Rechenvorgänge aber selbst völlig ignoriert wird. Preis-, Zeit-, Gewichts-, Qualitäts-, Menge- und wer weiß, was noch für Bestimmungen wechseln in bunter Reihe mit Flächen-, Prozent-, Körper-, Zins-, Mischungs-, Legierungs- u. s. w. Rechnungen ab, ohne daß diese verschiedenen rechentechnischen „Sachgebiete" in sich vorbereitet und ihrem Wesen nach entwickelt würden. Unannehmbar ist für mich ein solcher Wirrwar, eine solche nicht zu überbietende Zersplitterung.

W. Lichtblau u. B. Wiese (Seminarlehrer), Rechenbuch für Lehrerbildungsanstalten. Breslau, F. Hirt, 1902. I: für Präparandenanstalten bearbeitet unter Mitwirkung von K. Backhaus (Seminaroberlehrer). 1. Heft: Der Rechenstoff für die dritte Klasse. 151 S. 1,40 M. II: für Lehrerseminare, 197 S. 2 M.

Das von mir in seiner ersten Auflage eingehend besprochene Rechenwerk ist nach Maßgabe der neuen Lehrpläne vom 1. Juli 1901 umgearbeitet worden. Die Änderungen sind meist nur äußerlicher Art und beziehen sich auf Auswahl, Anordnung und Verteilung des Lehrstoffes und Vermehrung des Übungsmaterials, während die methodische Darbietung dieselbe geblieben ist. Durch ein anschaulich entwickeltes Lehrverfahren wird volle Einsicht in die Zahlenordnung erzielt; auch die methodische Einführung in die Schlußrechnung mag noch genügen, aber die anschauliche Grundlage für das Bruchrechnen ist unzureichend. Recht gut vorbereitet und dargeboten werden dagegen die höheren Operationen und das Rechnen mit allgemeinen Zahlen. Die Hefte 2 und 3 des I. Teiles stehen noch aus, und ich behalte mir vor, nach ihrem Erscheinen auf das ganze Werk zurückzukommen.

R. Schroeter (Seminarlehrer), Sammlung von Kopfrechenaufgaben für Präparandenanstalten; zugleich ein Handbuch für das Kopfrechnen zum Gebrauch in Fortbildungsschulen und in den oberen Klassen von Bürger- und Mittelschulen. 181 S. Osterwieck a. H., Zickfeld, 1902.

Die neuen Bestimmungen fordern von den Präparanden abschließende Behandlung des Volksschulrechnens und daß „auf das Kopfrechnen besonderes Gewicht zu legen ist“. Beiden Forderungen kommt das Buch in einer einwandfreien Weise entgegen. Abgesehen von der nötigen Stofferweiternng (besonders durch zahlreiche algebraische Aufgaben) und einer dem Bildungsstande der Präparanden entsprechenden gesteigerten Schwierigkeit der Aufgaben, trägt das gebotene Rechenmaterial den Charakter der Wiederholung. Wenn unter diesem Gesichtspunkte auch eine freiere Anordnung gerechtfertigt ist, so muß doch lobend hervorgehoben werden, daß die innere, die rechentechnische Zusammengehörigkeit durchweg den Gang bestimmt und in diesem Rahmen dann auch die sachliche Verwandtschaft in Gestalt von Aufgabengruppen voll und ganz zu ihrem Rechte kommt. Durch die an die Spitze der einzelnen Abschnitte gestellten Musterlösungen wird das Buch auch ein treffliches Vorbereitungsmittel in der Hand des Schülers und gewiß geeignet, die Forderungen der neuen Bestimmungen, als da sind: Selbständigkeit, Sicherheit und Gewandtheit, klare Einsicht in das Verfahren und selbständige Begründung der Lösung zu erfüllen.

Braunes Rechenbuch als Grundlage für Kopfrechnen in Seminaren. Herausg. v. H. Neuschäfer (Seminarlehrer). 166 S. Fünfte umgearb. Aufl. Halle a. S., Schroedel, 1901. 2 M.

Diese „Neubearbeitung“ zeigt keine nennenswerten Änderungen. Durch die neueren Bestimmungen ist es für Seminare überflüssig geworden, während es den Präparanden teilweise zuviel bietet (cf. die algebraischen Aufgaben!)

R. Brohmer u. M. Kühling (Taubstummenlehrer in Weißenfels a. S.), Übungsbuch zum Gebrauche beim Rechenunterrichte in Taubstummenanstalten, Hilfsschulen und verwandten Schulgattungen. I. Zahlenraum 1—5, 6—10, 1—20. 96 S. Halle a. S., Schroedel, 1902. 80 Pf.

Nach der besonderen Zweckbestimmung des Heftes erwartet man die Benutzung entsprechender Mittel, und diese sollen in der Darbietung möglichst kleiner Zahlenkreise und im lückenlosen Fortschritte bestehen. Wenn die Verf. keine besseren Hülfen wußten, dann bewundere ich ihren Mut, die Anzahl der Rechenbücher noch um ein neues Lehrmittel zu vermehren. Hätten sie sich wenigstens die Fortschritte der Methodik für normale Kinder zn nutze gemacht! Da ist aber nichts, was über den alten Schlendrian hinausginge, alles nach Schema F des abgenutzten Rechenmechanismus.

Gotha. Beetz.

Fremdsprachlicher Unterricht.

E. R. Edwards, Phonetic Transcription of: Wilh. Viëtor und Franz Dörr, Englisches Lesebuch, Unterstufe, 6th Ed. Part I. 76 S. Leipzig, Teubner, 1901. 1,80 M.

Der Verf. hat in dieser phonetischen Umschrift des I. Teils von Viëtor-Dörrs Englischem Lesebuch das Alphabet der Association Phonétique Internationale angewandt, durch dessen allgemeine Verbreitung bald eine Einheit in der phonetischen Bezeichnung hergestellt werden könnte. Die Zusammenziehung ganzer Sätze zu einem Sprachtakte, wie sie Sweet in seinem „Elementarbuch des gesprochenen Englisch“ beliebt, ist vermieden worden. Man liest sich leicht in den Text hinein, zumal man das englische Lesebuch stets als Kontrolle daneben benutzen kann. Da jetzt für das Mittelschulexamen phonetische Kenntnisse gefordert werden, so kommen alle, welche die französische oder englische Sprache nicht von Anfang an auf phonetischer Grundlage erlernt haben, am besten zum Ziele, wenn sie sich mittels eines Lesebuchs wie des vorliegenden — französisch: Beyer-Passy, Elementarbuch des gesprochenen Französisch (nebst Ergänzungsheft von Beyer), Cöthen, Otto Schulze — die Lautschrift aneignen. Jeder wird sich schnell darin zurechtfinden und gut vorwärts kommen. Erst später gehe man zum Studium einer vollständigen Phonetik über. Hoffentlich wird der Verfasser vorliegenden Werkes bald den II. Teil folgen lassen.

Dr. Jul. Ziehen, Über die Verbindung der sprachlichen mit der sachlichen Belehrung. 81 S. Leipzig-Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchhandlung, 1902. 1 M.

Diese Betrachtungen zur Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts sind im Hinblick auf die höheren Knabenschulen geschrieben. Der Verfasser fordert die Einführung eines Reallesebuchs für jede der modernen Sprachen, ähnlich wie es v. Wilamowitz jüngsthin für die alten Sprachen vorgeschlagen hat. Dieses Reallesebuch soll nicht die Klassikerlektüre verdrängen, sondern nebenher durch die Lektüre und Besprechung geographischer, geschichtlicher und naturgeschichtlicher Stücke Verständnis für Natur- und Kulturwelt des betr. Landes erwecken und damit wesentlich zur Vertiefung des Unterrichts beitragen. Für die oberen Klassen kann ein solches Buch den Mittelpunkt der Sprechübungen bilden. Auch die Grammatik soll ihm Beispiele und Übungen entnehmen, sodaß also ein fester Zusammenhang mit dem übrigen Unterricht hergestellt wird. Allerdings stellt der Verfasser sehr hohe Anforderungen an die wissenschaftliche Durchbildung, den Fleiß und die Ausdauer der neusprachlichen Lehrer. Die hochbedeutsamen Ausführungen — störend allein wirken die vielen „m. E.“ im Texte, die m. E. eine Autorität wie der Verfasser nicht nötig hat — sind für jeden, der sich mit der Methodik der neueren Sprachen beschäftigt, interessant; auch werfen sie für andre Bildungsanstalten als die obengenannten manches ab. Möchte besonders der fremdsprachliche Unterricht in den Seminaren bald derart gefördert werden, daß ein solches Reallesebuch auch dort eingeführt und mit Erfolg benutzt werden könnte!

Prof. Dr. G. Wendt, Das Vokabellernen im französischen Unterricht. 38 S. Leipzig-Berlin, Teubner, 1901. 60 Pf.

Der Verfasser behauptet, daß das Vokabellernen bisher im französischen Unterricht sehr vernachlässigt worden sei, daß die Behörden wohl die Aneignung eines genügenden Wortschatzes in den neuen Lehrplänen forderten, sich aber nicht darum kümmerten, ob dieser Forderung Genüge geleistet werde. Er verlangt nun für die drei Jahre der Unterstufe die Aneignung eines Vokabelschatzes, der als eiserner Bestand bei der Versetzung zur Mittelstufe erwartet werden kann und muß, und gibt einen solchen in einem Vokabular, das rund 1400 Wörter enthält. Die Ausdrücke sollen bei den Sprechübungen über die Umgebung, über Bilder und Gegenstände eingeübt und durch stete Wiederholung zum bleibenden Eigentum gemacht werden.

Prof. Fr. Hornemann, Zur Vereinfachung des französischen Elementarunterrichts auf Grund des Erlasses vom 26. Februar 1901. 9 S. Hannover-Berlin, Carl Meyer (Gustav Prior), 1901. 30 Pf.

Die Unsicherheit in den politischen Verhältnissen Frankreichs, der schnelle Wechsel der Minister — Unterrichtsminister Leygues, der Unterzeichner des Erlasses, ist ja auch schon längst zurückgetreten — und die Abneigung vieler Kreise in Frankreich gegen diese Bestimmungen rechtfertigen wohl hinlänglich die Langsamkeit, mit der man in Deutschland an die Durchführung jener Verordnung geht. Man täte vielleicht auch gut, die nächste Auflage des Dictionnaires der Akademie abzuwarten. Der Verein für neuere Sprachen in Hannover macht nun Vorschläge für die Fassung von Regeln, die im französischen Elementarunterricht allgemein gelten sollen. Da Prof. Hornemann in seinem Begleitwort viele Unklarheiten und die völlige Prinzipienlosigkeit in den Bestimmungen nachweist, hat der Verein für den Elementarunterricht vieles gänzlich ausgeschieden und sich auf sehr wenige Regeln beschränkt.

Dr. A. Lepzien, Methodische Winke zur Handhabung des englischen Unterrichts in den Hamburgischen Volksschulen. 45 S. Hamburg, C. Boysen, 1902. 60 Pf.

Das Englische ist in den Lehrplan der Hamburger Volksschulen aus rein praktischem Zwecke aufgenommen worden, und demnach ist als Ziel desselben zu bezeichnen, daß der Schüler befähigt werde, einen einfachen englischen Text zu lesen und zu verstehen und sich über naheliegende Dinge in englischer Sprache auszudrücken. Zur Erreichung dieses Ziels empfiehlt der Verfasser vor allem die Anschauungs- und Sprechmethode. Er sieht aber diese nicht als die einzige an, die zum Endziel führt, sondern will auch andre, wie sie der Individualität des einzelnen Lehrers am besten entsprechen, daneben gelten lassen. Vor allem gibt er eine Fülle von Übungen und guten Ratschlägen in Bezug auf Aussprache, Orthographie, Grammatik, Lektüre und Konversation. Die kleine Broschüre ist sehr lesenswert.

E. H. Barnstorff, Der englische Anfangsunterricht. Vortrag. 20 S. Flensburg, Westphalen, 1901. 40 Pf.

Der Verfasser, ein Anhänger der Sprech- oder Anschauungsmethode, führt in klarer Weise seine Behandlung von Gegenständen, Bildern und Lesestücken im Unterricht vor. Im ganzen wird man mit ihm einverstanden sein und ihm folgen müssen.

R. Krüger und A. Trettin, Lehrbuch der englischen Sprache. Nach praktischen Grundsätzen bearbeitet für Fortbildungs-, Handels- und Mittelschulen. Mit 10 Abbildungen im Texte. 296 S. Leipzig-Berlin, Teubner, 1901. Geb. 2,60 M.

Auf eine kurze Lautlehre mit leichten Vokabeln zur Übung folgt die in 60 Lektionen geteilte Lektüre. Der 3. Abschnitt enthält Stoff für den Anschauungsunterricht nach Bildern, die zum Teil im Buche vorhanden sind, und Muster zum Erlernen des Briefstils. Es kommen dann die mit Aussprachebezeichnung versehenen Vokabularien und ein Anhang mit Phraseologischem zur praktischen Verwertung nebenher beim Unterrichte (Grußformen, Ausdrücke im Schulleben, in der Familie, bei Besuchen, über Kleidung, Gesundheit u. s. w.). Das zweite Buch gibt auf 60 Seiten englische Musterbeispiele und deutsche Übersetzungen, meist Einzelsätze, zur Einübung der Grammatik, die darauf noch einmal im Zusammenhange folgt. — Alles ist sehr leicht und einfach gehalten; ja, es scheint, daß der mit großer Sorgfalt zusammengetragene Lesestoff für Handelsschulen fast zu kindlich ist. „Kätzchen und Mäuschen", „Schaf und Lämmlein", „Henne und Küchlein" werden den angehenden Handelsbeflissenen kaum noch interessieren. Dagegen wäre der Stoff für Volksschüler (z. B. der Hamburger Volksschulen) oder für solche gehobene Schulen, in denen das Englische als alleinige oder erste Fremdsprache existiert, recht geeignet. Jedenfalls ist das Buch sehr reichhaltig und gut geordnet und darum gewiß sehr brauchbar.

J. Bechtle, Französische Sprachschule für die Unterstufe. 240 S. mit 1 Kärtchen und 7 Bildern. Stuttgart, Neff, 1901. Geb. 2,40 M.

Das Buch bietet eine kurze Lautlehre mit Ausspracheübungen als vorbereitenden Kursus. Es folgen 12 Lieder, die nach deutschen Melodien gesungen werden können. Diese sollen natürlich erst nach und nach zur Erhöhung der Lust und Freude am Unterricht und als Belohnung, aber vor allem zur Förderung der guten Aussprache gelesen, gelernt und gesungen werden. Die Grammatik ist aus praktischen Gründen systematisch geordnet vorangestellt. Lektüre und Übungsstoff, auf 72 Lektionen verteilt, bilden den Hauptinhalt des Buches. Es schliessen sich daran ein Lesebuch von 50 Seiten, Poesie und Prosa, das Vokabularium und Karten und Bilder (Karte von Mitteleuropa, ein geographisches Anschauungsbild, Abbildungen von Stuttgart, Berlin, Paris, einer Schlacht, Handelsschiffen und Kriegsschiffen) mit Vokabeln und Bemerkungen. Schade, daß nicht wenigstens das Vokabularium die Aussprachebezeichnung hat. Wenn der Schüler auch vom Lehrer die Aussprache lernen soll, so bildet es doch ein wesentliches Moment in der Erziehung zur Selbständigkeit, wenn er sich stets selber kontrollieren kann. Innerhalb der Lektionen ist die Numerierung der Sätze in der Lektüre ein Nachteil und gibt dem Ganzen einen alten Anstrich. Die Lektüre muß dem Schüler als zusammenhängendes Ganzes erscheinen. Von den Liedern passen die drei, welche nach „Ich hab' mich ergeben" gesungen werden sollen, weder rhythmisch noch inhaltlich recht zur Melodie. Und lieber nicht das wunderschöne „La Suisse est belle" in „L'Allemagne est belle" umdichten! — Der Verfasser will einen gangbaren Mittelweg zwischen der alten grammatisierenden und der extremen nur parlierenden Methode geben. Nach unserer Auffassung steht er völlig auf modernem Standpunkt; denn abgesehen von einzelnen Anschauungs-Fanatikern, ist man von dem Anschauungsunterricht mit Bildern als alleinigem oder nur Hauptbestandteil des Unterrichts wesentlich zurückgekommen (vgl. Ziehen: Methodische Winke). Und was bietet der Verfasser nicht alles für die Anschauung! In den Lektionen: Lehrer und Schüler, Schule, Buch, Aufgaben, Familie, Garten und Gärtner, Dorf und Stadt, Frankreich, Deutschland und sein Heer, seine Flotte (hierzu die Bilder hinten). Dann auch im Lesebuch: Der menschliche Körper, die Kleidung, Spiele u. s. w. Das ist sicherlich viel. Er versteht es auch, den Anhängern der alten Methode den Übergang zur neuen leicht zu machen. Das Buch ist sicherlich gut gelungen und wird, unterstützt durch gute Ausstattung, unter den modernen französischen Lehrbüchern eine beachtenswerte Stellung einnehmen.

O. Ganzmann, Lehrbuch der französischen Sprache auf Grundlage der Handlung. I. Stufe. 161 S. Berlin, Reuther & Reichard, 1902. Geb. 1,70 M.

Das ganze Werk soll aus 3 Stufen bestehen und die ersten 4 Jahre des französischen Unterrichts an Real- und Höheren Mädchenschulen und ähnlich aufgebauten Anstalten umfassen. Die sich aus mehreren Tätigkeiten zusammensetzende Handlung soll die Grundlage des Verfahrens bilden. Es ist damit eine Art von Anschauungsunterricht gegeben, der sich der Gouinschen Methode eng anschließt. Die Kinder nehmen an der Ausführung der Tätigkeiten direkt oder indirekt teil und werden mit höchstem Interesse dem Unterrichte folgen, der sie durch Schule und Haus, Feld und Wald, Stadt und Land führt. Sie leben sich so geradezu in die Sprache hinein. Auch die grammatischen Übungen sind derart gewählt und geordnet, daß sie die Aneignung des Stoffes wesentlich erleichtern, und daß die gewonnenen Resultate selber stets auf Anschauung beruhen. Nur der vorbereitende Kursus hat in uns Bedenken erregt. Wir halten ihn für zu schwer; durch die phonetische Umschrift wird er nicht leichter gemacht, zumal wenn wie auf Seite 4 bei der Erk ärung der E-Laute gleich drei Druckfehler vorkommen. Gerade bei der Anschauungsm ethode ist die Lautschrift entbehrlich. Die Vorbereitung bei einer so gearteten Methode sollte in einem Lautkursus mit den einfachsten Wörtern und Silben bestehen und nicht schon auf der ersten Seite „le plancher, le plafond, les fenêtres, les tableaux noirs, le pupitre, l'armoire etc." und die dazu gehörige, noch schwerere Lautschrift enthalten. Dies ist aber auch unser einziger Einwand. Die Übungen sind sehr mannigfaltig. Reizende Kinderlieder, deren Melodien leicht durch Vorsingen eingeübt werden können, Rätsel u. s. w. bringen noch mehr Abwechselung in den Unterricht, sodaß mit dem Buche ein voller Erfolg zu erwarten ist.

Clemens und Helene Pilz, Französisches Lehrbuch für Volksschulen und Privatunterricht. I. Teil. 80 S. Lehrer-Ausgabe (1 M., kart. 1,20 M.), Schüler-Ausgabe (80 Pf.). Leipzig, Julius Klinkhardt, 1901.

Die Verfasser haben es verstanden, den französischen Unterricht auf die denkbar einfachste Form zurückzuführen und eine so große Mannigfaltigkeit an Übungen ausfindig zu machen, daß auch mit wenig vorbereiteten Schülern und ohne viel häusliche Übung und Nachhilfe etwas erreicht werden muß. Sie geben ihrem Werke bescheiden obigen Titel, aber auch für gehobene Knaben- und Höhere Mädchenschulen würde eine so einfache, langsam und sicher fortschreitende Methode höchst vorteilhaft sein und vor Überbürdung mit häuslichen Arbeiten bewahren. Der vorliegende I. Teil, die Unterstufe, ist auf ein Jahr, die beiden anderen Teile sind auf je zwei Jahre berechnet. Der I. Teil ist in 60 Lektionen geteilt, die sich in Aussprache-, Schreib- und Lese-, auch Konjugier- und Sprechübungen nebst Anleitungen zu häuslichen Arbeiten gliedern. Abbildungen, die sich auch zum Nachzeichnen eignen, dienen zur Anregung, und allerliebste Kinderlieder mit Melodien sollen den Unterricht beleben. Das ganze Buch — auch die Anleitungen und grammatischen Übungen — ist französisch geschrieben, da Französisch die Unterrichtssprache sein soll, um das Ohr der Kinder an den fremden Laut zu gewöhnen. Die vielen Leseübungen über Dinge aus dem gewöhnlichen Leben werden am besten durch einen guten Anschauungsunterricht vorbereitet. Vielleicht werden spätere Auflagen noch mehr kleine Erzählungen und Kindergeschichten einreihen. — Die Ausgabe für Lehrende bringt eine sehr große Zahl von Winken für die Behandlung des Stoffes, die vielen willkommen sein werden, obgleich man die vielfältigen Übungen schon aus dem Lehrbuch ersieht. Die Anleitung in Lektion I fordert zum Widerspruch heraus, da der Laut dem Lautzeichen vorangehen und aus dem lebendigen Wort, womöglich einem ganzen Satze, entwickelt werden muß, ehe der Schüler den Buchstaben sieht. Das Endziel der Schreibübungen, daß der Volksschüler mit jungen Franzosen in Korrespondenz treten soll, ist wohl zu hoch gesteckt und vielleicht nicht einmal wünschenswert. — Außer der Anleitung bringt die Lehrer-Ausgabe eine Empfehlung einschlägiger Schriften und den Wortlaut der ministeriellen Verfügung vom 26. Febr. 1901 über Vereinfachungen beim Unterricht im Französischen. — Das Buch ist eine wohldurchdachte und fein durchgeführte Arbeit.

Prof. Dr. Saure, Adventures by Sea and Land. Vol. I. 97 S. Vol. II. 98 S. Leipzig, Dieter. Preis je 1,10 M. Zu jedem Bande ein Vokabulary, 20 Pf.

Jeder der beiden Bände enthält Geschichten von bekannten und weniger bekannten Autoren in bunter Folge. Alle sind ansprechend, doch die Seegeschichten wohl am anziehendsten, und darum möchte der II. Band, der diese enthält, den Vorzug verdienen. Die Sprache ist überall leicht und einfach, sodaß man die Bände als erste Schullektüre benutzen kann. Das Vokabulary, in dem Anmerkungen und Vokabeln seitenweise geordnet sind, wird auch Anfänger zum vollen Verständnis führen.

Prof. Dr. R. Dammholz, Englische Poesie. I. Teil: Für die Unter- und Mittelstufe. 80 S. II. Teil: Für die Oberstufe, Seminarien und Fortbildungsschulen. 114 S. Hannover-Berlin, Carl Meyer (Gustav Prior). 1901. 75 Pf. u. 1 M.

Die beiden Bücher bilden eine vermehrte Sonderausgabe der Gedichte, die die Dammholzschen Lesebücher enthalten, und sind für solche Bildungsanstalten bestimmt, die keine Lesebücher, sondern nur Gesamtausgaben benützen. Sie haben auch dieselbe Einteilung wie die Lesebücher (vgl. Deutsche Schule, V. Jahrgang, 8. Heft, 1901). Zum ersten Teil gehört ein Wörterbuch mit genauer Aussprachebezeichnung, im zweiten Teil sind nur einzelne Anmerkungen. Einige Druckfehler und Ungenauigkeiten in der Aussprachebezeichnung sind noch mit untergelaufen: mistletoe (z), mood (ö), with (dh), among (ȯ); desgl. comfort, colour, company, cleanliness (ĕ), bush (ŏ), brook (ŏ), bright (ī). „Word, world, worth, worthy“ mit demselben Zeichen wie „wou“ zu bezeichnen, ist gewagt. Wir freuen uns, all die alten Perlen englischer Poesie in dem Werke zu finden, und hoffen, sie auch in den gewiß bald folgenden neuen, vermehrten Auflagen stets wiederzusehen. Möchte nicht das bei manchen gangbaren Sammlungen beliebte Ausmerzen, um für neueste, oft weniger gute Erscheinungen Platz zu schaffen, so daß man eigentlich nicht zwei Auflagen nebeneinander gebrauchen kann, hier um sich greifen!

Adolphe Zünd-Burguet, Praktische Übungen zur Aussprache des Französischen. 153 S. Paris-Leipzig, H. Welter. 1901. 2 M.

Der junge Gelehrte, der durch seine phonetischen Übungen in den Fortbildungskursen der Alliance Française zu Paris in Deutschland bekannt geworden ist, will dieselben durch diese Veröffentlichung auch andern Kreisen zugänglich machen. So einfach die Übungen auch erscheinen mögen, so notwendig sind sie doch, um zu einem lautreinen Französisch zu gelangen. Die Mannigfaltigkeit derselben zeugt von großem Fleiß, ihre Anordnung von großer Sorgfalt. Die Übungen sind zunächst in phonetischer Umschrift gegeben, denen dann später zur Orientierung die französische Übersetzung folgt. Man kann somit neben Verbesserung seiner Aussprache leicht und bequem die Lautschrift erlernen. Die Zugabe von Daudet's Chèvre de M. Seguin in Lautschrift wird gewiß gern mitgenommen und soll Erholung und Genuß nach harter Arbeit sein.

A. v. Roden, Die Verwendung von Bildern zu französischen und englischen Sprechübungen. 75 S. Marburg, Elwert. 1899. 1,20 M.

Einmaliges Lesen genügt nicht, das Buch will studiert sein. Nach einem geschichtlichen Exkurs über die Verwendung der Bilder beim Anschauungsunterricht wird demselben im neusprachlichen Unterricht sein Gebiet unter Begründung durch Aussprüche erster Autoritäten zugewiesen und darauf beschränkt, „daß derselbe nie über die Rolle eines bescheiden dienenden, mithelfenden Gliedes im neusprachlichen Unterricht hinauskommen wird, in diesen engeren Grenzen aber in der Tat Gutes leisten kann“. Dagegen werden der hohe Wert des Lesebuchs und die bildenden Momente in der Übersetzung aus der fremden Sprache in die Muttersprache und umgekehrt überzeugend hervorgehoben. Das Buch schließt mit einer fast vollständigen Bibliographie nebst kurzer Beurteilung der einzelnen Werke über den Anschauungsunterricht im fremdsprachlichen Unterricht. Es enthält so gesunde Ansichten über die neusprachliche Methode, daß es viel zur Klärung der jetzt noch widerstreitenden Ansichten beitragen wird.

Léon Paul, En Terre Sainte. Nach des Verfassers „Journal de Voyage“ für den Schulgebrauch bearbeitet von H. Michaelis. 2. Auflage. 96 S. mit einem Wörterbuch. Berlin, Gerdes u. Hödel. 1,35 M.

Der neuen Auflage ist ein Wörterbuch hinzugefügt, durch das sie für den Schulgebrauch geeigneter wird. Sonst gilt von ihr, was wir Rühmenswertes von der 1. Auflage im V. Jahrgange (9. Heft 1901) hervorgehoben haben.

F. Nechelput et Ed. Heuten, Recueil de Poèmes à l'usage de l'école allemande à Bruxelles. I. Teil. 75 S. Leipzig-Berlin, Teubner. 1901. Geb. 1,40 M.

Die Sammlung enthält eine recht gute kleine Verslehre, 53 Gedichte, Anmerkungen und biographische Notizen. Es ist nicht angegeben, für welches Alter der auf 2 Jahre berechnete Stoff gedacht ist. Wir sind jetzt für die ersten Jahre an noch leichtere Kost gewöhnt, obgleich nicht unerwähnt bleiben soll, daß der Band neben vielen bekannten Gedichten eine Anzahl recht ansprechender weniger bekannter bringt. Von lebenden Dichtern ist nur einer anzutreffen, während andre Sammlungen (Gropp-Hausknecht weist 8 auf) weit mehr davon haben. Doch sollen diese vielleicht dem 2. Teile vorbehalten bleiben. (Schluß folgt.)

Berlin. Oberlehrer K. Wetzel.

Literarische Notizen.

Die groß angelegte „Geschichte der Erziehung" von Dr. K. A. Schmid*) liegt nun vollendet vor. Das im Cottaschen Verlage erschienene Werk umfaßt 5 sehr starke Bände und kostet geheftet 158 M. Der Inhalt ist folgender: I: Die vorchristliche Erziehung: Naturvölker, Kulturvölker des Orients (Prof. Dr. Baur in Leipzig †), Die klassischen Völker (K. A. Schmid †), Israeliten (Baur); II: Christliche Erziehung (Baur), Mittelalter (Prof. Dr. Masius in Leipzig †), Die Universitäten im Mittelalter (Gymnasialrektor Prof. Dr. O. Kaemmel in Leipzig), Jüdische und mohammedanische Erziehung (Baur), Das Zeitalter des Humanismus (Prof. Dr. Hartfelder in Heidelberg †), Reformation (Seminarrektor Dr. Gundert in Eßlingen), Die vier großen protestantischen Rektoren des 16. Jahrhunderts: Trotzendorf, Sturm, M. Neander, H. Wolf (Dr. G. Schmid in St. Petersburg); III: Jesuiten (Prof. Dr. G. Müller in Dresden), Frankreichs Bildungswesen im 16. Jahrhundert (Dr. v. Sallwürk in Karlsruhe und G. Schmid), Englands Schulwesen im 16. und 17. Jahrhundert (G. Schmid und Pfarrer Sandberger in Stuttgart-Hesbach), Ratichius (Oberschulrat Israel in Dresden-Blasewitz), Comenius und seine Vorgänger Alsted und Andreä (Seminarrektor Dr. Brügel in Nagold und G. Schmid); IV: Bildungsbestrebungen in Deutschland während des 30jährigen Krieges: Gothaer Reform, Veit Ludwig von Seckendorff, J. M. Dilherr, Moscherosch, Schupp (Brügel), Der Pietismus (G. Schmid und Gundert), Locke (Brügel), Frankreichs Bildungswesen im 17. u. 18. Jahrhundert (v. Sallwürk), Das Zeitalter der Aufklärung in Deutschland (G. Schmid), Der Philanthropinismus (G. Schmid, Israel, Gundert, Brügel), andere Vertreter der Aufklärung: Rochow, Moses Mendelssohn, Pestalozzi (Gundert), Schleiermacher (Prof. Dr. Eitle in Urach), Herbart (v. Sallwürk); V: Das Gelehrtenschulwesen in Deutschland seit der Reformation (Gymnasialrektor Dr. Bender in Ulm †), Das „neuzeitliche, nationale" Gymnasium (G. Schmid), Geschichte des Realschulwesens in Deutschland (Prof. Dr. R. Hoffmann in Dresden-Plauen), Frankreichs höh. Bildungswesen seit 1789 (v. Sallwürk), Englands höh. Bildungswesen im 19. Jahrhundert (v. Sallwürk), Das Bildungswesen der Jesuiten seit 1600 (v. Sallwürk), Das höh. Mädchenschulwesen in Deutschland und Frankreich (Prof. Dr. Wychgram in Berlin), Das Mädchenschulwesen in England (Prof. Dr. Hamann in Berlin), Nachtrag zur Geschichte der preuß. Gymnasien (G. Schmid), Geschichte der Volksschule, besonders in Deutschland (Schulrat Sander in Bremen), Das technische Schulwesen (Prof. Dr. Holzmüller in Hagen) Taubstummenbildungswesen, Kleinkinderschule und Kindergarten, Blindenbildung (Stadtpfarrer Kopp in Stuttgart).

Das neueste „Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik" (Dresden, Bleyl u. Kaemmerer) enthält folgende Arbeiten: 1. Prof. Friedrich: Die Ägineten (Schluß). 2. Th. Franke: Grundzüge der deutschen Wirtschaftspädagogik. 3. M. Fack: Zur Psychologie im Lehrerseminar. 4. Derselbe: Denkende

---

*) Nicht zu verwechseln mit Karl Schmidt, der auch eine „Geschichte der Pädagogik" (1860—1862) herausgab. Dieser starb schon 1864 als Schulrat und Seminardirektor in Gotha. Karl Adolf Schmid war Gymnasialrektor in Stuttgart bis 1878 und starb als Prälat 1887. Er ist der Herausgeber der bekannten „Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens" (1859—1878). Der oben mehrfach genannte Dr. Georg Schmid in St. Petersburg ist sein Sohn.

Naturbetrachtung (I. Der Dachschiefer als Baustoff; II. Der gemeine Lein in seiner volkswirtschaftlichen Bedeutung). 5. Dr. Th. Fritzsch: Herbarts Briefe an Drobisch (II. Aus der Göttinger Zeit, bis 1836). 6. Dr. E. Wilk: Das Werden der Zahl und des Rechnens im Menschen und in der Menschheit auf Grund von Psychologie und Geschichte. Vier Arbeiten nehmen Bezug auf die neuen Lehrpläne für die höheren Schulen in Preußen: 7. Dr. Thrändorf: Der Religionsunterricht. 8. Prof. Th. Vogt: Latein und Griechisch auf dem Gymnasium. 9. Bemerkungen zu dem Lehrplan für Mathematik. 10. Dr. K. Just: Der deutsche Unterricht.

Auf Veranlassung des bekannten Psychologen Prof. Dr. Hugo Münsterberg an der Harvard-Universität in Cambridge-Boston ist eine englische Übersetzung der „Experimentellen Didaktik“ von Dr. Lay (Karlsruhe) in Aussicht genommen worden.

Über das nun vollendet vorliegende „Lehrbuch der Botanik für höhere Lehranstalten und die Hand des Lehrers. Von biologischen Gesichtspunkten aus bearbeitet“ von Dr. Otto Schmeil (470 S., Stuttgart, E. Nägele) schreibt uns Rektor H. Schmidt (Berlin): Das Schmeilsche Lehrbuch liegt nunmehr vollständig vor. Es ist zu einem stattlichen Bande von nahezu 500 Seiten angewachsen. Die Grundsätze, die des Verfassers Arbeiten ihr charakteristisches Gepräge geben, sind in allen Teilen des Werkes mit glücklicher und geschickter Hand durchgeführt. Der Verfasser bleibt nicht bei der Beschreibung, die die Darstellung des Tatsächlichen zum Gegenstande hat, stehen, sondern er schreitet fort zu einer Verknüpfung des Morphologischen mit dem Physiologischen und gelangt so zu biologischen Ergebnissen. Auf diese Weise werden Wahrheiten gewonnen, durch die der botanische Unterricht die mit Recht geforderte Vertiefung erfährt. Daß bei einer solchen Betrachtungsweise die deskriptive Methode nicht vernachlässigt werden kann, liegt auf der Hand, und es ist ein Vorzug des Buches, daß die Beschreibung mit der gebührenden Sorgfalt ausgeführt ist. Dadurch wird die Schmeilsche Arbeit auch vor dem Fehler bewahrt, die Pflanzenbetrachtung in unhaltbaren Sätzen allgemeiner Natur gipfeln zu lassen und eine verständige Auffassung des Lebens in der Natur zu gefährden. Nur die sicher erwiesenen Wahrheiten finden Berücksichtigung, und ihre Zahl ist auch groß genug, um die Botanik zu einem Unterrichtsfach zu erheben, das sich an Bildungsmomenten getrost den andern Unterrichtsgegenständen an die Seite stellen kann. Das gilt besonders von dem abschließenden Teil des Werkes, der vom Bau und Leben der Pflanze handelt und in dem in einem systematischen Aufbau der Pflanzenorgane und ihrer Verrichtungen das reiche Material der vorangegangenen Einzelbeschreibungen Verwendung findet. Die Systematik ist, der heute herrschenden Überzeugung entsprechend, im Schmeilschen Lehrbuch nicht Endziel des botanischen Unterrichts; aber der Verfasser verfällt nicht in den Fehler, den Wert des Systems zu verkennen. Das Übereinstimmende in den größeren Abteilungen ist in entsprechender Weise herausgestellt, und die natürliche Einteilung der Pflanzen wird abgeleitet aus ihrem Bau. In das Verständnis für den Bau der Pflanze und die Verrichtungen der Organe führen die zahlreichen wertvollen Abbildungen des Buches ein. Die Bilder besitzen neben absoluter Zuverlässigkeit und Naturtreue noch den nicht hoch genug einzuschätzenden Vorzug einer künstlerischen Auffassung und Ausführung. Sie sind in ihrer Art Meisterwerke. Wir gratulieren dem Verfasser zu der glücklichen Vollendung dieses hervorragenden Werkes und wünschen dem Buche die weiteste Verbreitung.

Neue Bücher: 1. Dr. Häntsch, Über Herbarts Bildungsideal. Neue vergleichende Untersuchungen (Dresden, Bleyl u. Kaemmerer. 1,50 M.). — 2. Verdeutschungsbücher des Allg. Deutschen Sprachvereins. Heft VII: Die Schule. Verdeutschung der hauptsächlichsten entbehrlichen Fremdwörter der Schulsprache, bearbeitet von Dr. Scheffler (Berlin, Berggold. 60 Pf.). — 3. Germer, Individual- und Sozialpädagogik. Ein Beitrag zur Umgestaltung der Erziehung und des Unterrichts (Leipzig, Alfr. Hahn. 90 Pf.). — 4. Agahd, Gesetz betr. Kinderarbeit in gewerblichen Betrieben. Ausführliche Erläuterungen zum Gesetz und Vorschläge zu seiner Durchführung (Jena, G. Fischer. 90 Pf.). — 5. Israel, Pestalozzi-Bibliographie. I. Bd. (Berlin, A. Hofmann u. K. 18 M.). — 6. Dr. Greiner, Joh. Heinr. Löffler (Pößneck, Feigenspan. 60 Pf.).

Erklärung. Auf meine Artikel „Warum ich die Herbartsche Pädagogik ablehne“ in Heft 1 bis 3 der D. Sch. antwortet ein Anonymus („—e“ unterschreibt er) in Nr. 4 der Flügel-Reinschen „Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik.“ Die betr. Ausführungen, deren Verfasser die Tendenz meiner Aufsätze offenbar mißverstanden hat, sind im ganzen so nichtssagend, daß ich sie gar nicht erwähnen würde, wenn darin nicht die perfide Absicht zutage träte, meiner Kritik persönliche Motive unterzulegen. Man sei versucht, heißt es, „an Willensmotive zu denken“, z. B. zu mutmaßen, das Zusammenhalten eines Teils der Pädagogen unter Herbarts Namen und das Wachstum dieses Teils in einzelnen Landschaften „sei dem Verfasser nicht angenehm, weil seinen eigenen Bestrebungen hinderlich.“ Da nach meiner Überzeugung auch nicht ein Satz der betr. Artikel geeignet sein kann, eine solche Unterschiebung zu rechtfertigen, so sehe ich mich genötigt, hier gegen diese Ausführungen nachdrücklichst Protest zu erheben. Der Verfasser und die Herausgeber hätten bedenken sollen, daß man eine solche Art der Polemik in der Regel nur da findet, wo versucht wird, eine verlorne Sache noch in letzter Stunde für ein Weilchen wenigstens über Wasser zu halten.*) R.

Eingegangene Schriften.

Dr. J. Ziehen, Über die Gedanken der Gründung eines Reichsschulmuseums. Leipzig-Frankfurt, Kesselring. 50 Pf.

Vergl. „D. Sch.“, Aprilheft S. 260. Ein beachtenswerter Vorschlag, dessen Ausführung wohl zu wünschen wäre.

Prof. Dr. Rehmke, Die Erziehungsschule und die Erkenntnisschule. Ebenda. 60 Pf.

Ein Versuch, die hart angegriffene Scheidung der Schulen im Chemnitzer Vortrage durch einige Modifikationen annehmbarer zu machen. Der Versuch wird kaum allgemein befriedigen.

Brinker, Welchen Anteil haben Fichte und Schleiermacher an der Entwicklung der Erziehung im 19. Jahrhundert? Bielefeld, Helmich. 40 Pf.

Im ganzen zutreffend. Lesenswert.

Gärtner, Hat sich die allgemeine Volksschule überhaupt und insbesondere in München bewährt? Ebenda. 40 Pf.

Ein im Münchener Lehrerverein gehaltener, hier etwas gekürzter Vortrag, dessen Hauptverdienst in dem Nachweise besteht, daß die von Ries in seiner bekannten Broschüre behaupteten „Gefahren“ der A. V. in Wirklichkeit nicht vorhanden sind.

Coym, Zur Schulreform in Hamburg. II.: Ausbau der Selekten. Hamburg, Neue Börsenhalle.

Verfasser will die einjährigen Selekten, die sich in Hamburg auf die 7klassige Volksschule aufbauen, durch 3 klassige ersetzen und damit die Lücke zwischen Volks- und Realschule ausfüllen. Die Vorschläge, die wir für wohlbegründet und ausführbar halten, zeugen von großem organisatorischen Geschick des Verfassers. L.

Dr. Ratzfeld u. H. Wendt, Grundriß der Pädagogik für Lehrerinnenbildungsanstalten. Leipzig, Teubner. 3,60 M.

Heinemann, Die einklassige Volksschule. 3., verb. Auflage. Leipzig, Th. Hofmann. 2,40 M.

Ottsen, Wesen und Bedeutung des Helfersystems in den Schulen. Bielefeld. A. Helmich, 40 Pf.

Die geschichtlichen und theoretischen Ausführungen des Verfassers hätten schon noch etwas tiefer graben können. Was das Schriftchen bringt, ist aber richtig, und dem Endurteil stimmen wir durchaus zu. L.

---

*) Getadelt wird in der Entgegnung, daß ich in jenen Artikeln zwar Ostermanns Buch „Die Irrtümer der Herbartschen Psychologie“ angeführt (S. 182), aber nicht Flügels Gegenschrift erwähnt hätte. Der Verfasser setzt hier jedenfalls Unkenntnis oder Böswilligkeit voraus. Ich bemerke dazu, daß mir sowohl Flügels beide Gegenschriften als auch Ostermanns beide Antworten bekannt sind, daß ich aber nicht imstande gewesen bin, mich davon zu überzeugen, daß Ostermanns Darlegungen durch Flügel in irgend einem wesentlichen Punkte entkräftet worden seien. Diesen anzuführen, hatte ich also keine Veranlassung.

Schanze, Die Hausaufgaben. Leipzig, Alfr. Hahn. 40 Pf.
Verfasser sucht nachzuweisen, daß die Hausaufgaben überflüssig, ja schädlich sind. Wir können ihm nicht beistimmen. L.

Berninger, Schul- und Volkshygiene, eine notwendige Forderung unserer Zeit. Hamburg, Voss. 1 M.

Verzeichnis von Jugend- und Volksschriften nebst Beurteilung. Hg. vom Verein katholischer Lehrer Breslaus. IV. Heft. 2. Auflage. Breslau, Aderholz. 1,20 M.

Prof. Dr. Kehrbach, Das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen in den Ländern deutscher Zunge. Bibliographisches Verzeichnis mit Inhaltsangabe. Im Auftrage der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte herausgegeben. Jahrgang IV 1899, 1. Abteilung. Berlin, Harrwitz Nachf. 10 M.

Bibliotheca Paedagogica. Verzeichnis der neuesten Lehrmittel sowie von Werken der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft. 14. Jahrgang 1903. XLVIII, 288 u. 55 S. Leipzig, K. F. Koehler. 50 Pf.
Reich illustriert. Voran geht eine Abhandlung über Entwicklung und Stand des Realschulwesens und der gewohnte kritische Rückblick auf die pädagogische Entwicklung des Jahres 1902.

Dr. A. Vogel, Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft. 2. Ausgabe. Gütersloh, Bertelsmann. Gb. 4,50 M.

Dr. Kerschensteiner, Eine Grundfrage der Mädchenerziehung. Leipzig, Teubner. 60 Pf.

Dr. Körnig, Die Nebenämter und Nebenbeschäftigungen der Volksschullehrer und Volksschullehrerinnen in Preußen. Leipzig, Dürrsche Buchh. 1 M.
Erschöpfende Darstellung der Rechtslage, auf der in Preußen die Übernahme von Nebenämtern und Nebenbeschäftigungen durch Lehrpersonen beruht. Durch Übersichtlichkeit und Klarheit ausgezeichnet.

Beetz, Der Führer im Lehramt. Ein Ratgeber für Seminaristen, Lehrer und Schulaufsichtsbeamte. 2., umgearb. Aufl. (Bücherschatz des Lehrers. VI). Osterwieck a. H., Zickfeldt. 3,60 M.
Gesetzliche Bestimmungen, statistische Übersichten und Sonstiges, das dem Lehrer zu wissen nötig und wünschenswert ist. Die 2. Auflage binnen kurzer Zeit beweist die Brauchbarkeit des Buches.

Dr. Rud. Heine, Vom täglichen Brot für die Jugenderziehung. Erfahrungen und Grundsätze eines erfahrenen Lehrmeisters. Gütersloh, Bertelsmann. 1 M.

Kießler, Elternabende nach Theorie und Praxis. Hannover, C. Meyer (G. Prior). 60 Pf.
Sucht Notwendigkeit und Nutzen der E.-A. nachzuweisen und gibt Anleitung zu ihrer Ausführung. Empfehlenswert. L.

Koch, Die Gefahren der den Leitern der 6- und mehrklassigen Schulen auferlegten besonderen Prüfungen. Bremerhaven, Schipper.
Betr. der „Gefahren" sieht der Verfasser offenbar zu schwarz, betr. der Überflüssigkeit sind wir mit ihm einverstanden. Vermissen läßt das Schriftchen einen klaren Gedankenfortschritt. L.

Hupfer, Anleitung zur Vorbereitung auf die 2. Lehrerprüfung. Berlin, Gerdes u. Hödel. 60 Pf.
Prüfungsbestimmungen und Angabe von Büchern, die der Vorbereitung dienen sollen, nebst kurzer Kennzeichnung.

Dr. Häntsch, Über Herbarts Bildungsideal. Dresden, Bleyl u. Kaemmerer. 1,50 M.

Dr. Lay, Experimentelle Didaktik. Ihre Grundlage mit besonderer Rücksicht auf Muskelsinn, Wille und Tat. I.: Allgemeiner Teil. Wiesbaden, Nemnich. 9 M.

C. Schubert, Die Werke der bildenden Kunst in der Erziehungsschule. Dresden, Bleyl u. Kaemmerer. 60 Pf.
Der Verfasser steht auf Herbartschem Standpunkte und kommt in seinen theoretischen Darlegungen zu ähnlichen Ergebnissen wie Prof. Rein in seiner kürzlich in der D. Sch. besprochenen Schrift „Kunst und Schule". Das angehängte Verzeichnis stellt ebensowohl dem pädagogischen Verständnis wie dem künstlerischen Geschmack des Verfassers ein rühmendes Zeugnis aus. Pr.

Dr. K. Lange, Die Schwachen in der Schule. Dresden, ebenda.

Eine knapp gehaltene, übersichtliche und warmherzige Zusammenstellung alles dessen, was für die Bildung der Schwachbegabten und Schwachsinnigen in und außer der Schule zu tun ist. L.

Bach, Bildungsstoffe der Volksschule mit Rücksicht auf die Kultur der Gegenwart. Minden, Marowsky. 40 Pf.

Leicht hingeworfene Gedanken, zum Teil auch schnellfertige Machtsprüche, mit flüchtigen Blicken auf die Kulturverhältnisse der Gegenwart. Ein auf Augenblickswirkung berechneter Vortrag, sicherlich besser anzuhören als zu lesen. L.

Vogel, Die Erziehung unserer Schulneulinge zum Wissen. Berlin, Gerdes und Hödel. 60 Pf.

Unter dem etwas rätselhaften Titel birgt sich das wohlbekannte Thema: Wie hat sich der heimatliche Ansschauungsunterricht im ersten Schuljahr zu gestalten? das der Verfasser im Sinne der neueren Pädagogik abhandelt, ohne übrigens viel Eignes zu bringen. L.

K. v. Rohrscheidt, Preußisches Schularchiv. II. Jahrgang, 1. Heft. Berlin, F. Wahlen. Preis des Jahrganges (4 Hefte) 5 M.

Inhalt: A. Zuschüsse der Betriebsgemeinden gegenüber gewissen Ausgaben der Arbeiterwohnsitzgemeinden für Schulzwecke (Jebens). B. Gesetze, Entscheidungen, Erlasse, Verfügungen. Sehr empfehlenswert.

Schematismus der österreichischen Bürgerschulen. Die Bürgerschule, ihre Stellung und Vorschläge zu ihrer Reform. Über Beschluß des deutsch-österreichischen Bürgerschullehrerbundes bearbeitet von einem Komitee 1903. Wien, Pichlers Witwe u. Sohn. 3 M.

Dem Schematismus geht eine Einleitung über Geschichte und Organisation der österreichischen Bürgerschule nebst Vorschlägen zu ihrer Reform voraus. Eine sehr fleißige Arbeit, die in ihrem ersten Teil auch für Reichsdeutsche Interessantes bietet.

Göbelbecker, Das Kind in Haus, Schule und Welt. Ein Lehr- und Lesebuch im Sinne der Konzentrationsidee für das Gesamtgebiet des ersten Schulunterrichts. Wiesbaden, Nemnich. Geb. 75 Pf.

Egger, Beobachtungen und Betrachtungen über die Entwicklung der Intelligenz und der Sprache bei den Kindern. Übersetzt von Hildegard Gassner. Leipzig, Wunderlich. 1,20 M.

Dr. Heym, Die Behandlung der Schwachsinnigen in der Volksschule. Leipzig, Wunderlich. 50 Pf.

Queißer, Die Mädchen-Fortbildungsschule. Leipzig, Wunderlich. 50 Pf.

Dr. L. Pfeiffers Regeln für die Pflege von Mutter und Kind. III.: Regeln für das Spielalter. IV.: Regeln für das Schulalter. Weimar, Böhlaus Nachf.. Je 1,50 M.

Anleitung, das Kind zu einer vernünftigen Lebensweise zu erziehen. Knapp und klar, dabei sehr reichhaltig. Eltern und Erziehern zu empfehlen.

Prall, Der Schulmethodus des Herzogs Ernst des Frommen nach der Ausgabe von 1672 für Seminaristen und Lehrer herausgegeben. Breslau, F. Hirt. 80 Pf.

Der Herausgeber schließt sich mit Recht an die angegebene Ausgabe an, da in dieser der Methodus seine endgültige Gestalt erhalten hat. Orthographie und altertümliche Sprachformen sind geändert, womit wir nicht einverstanden sind. Kurze Anmerkungen erläutern das Notwendigste.

M. Hübner, Das Schulmuseum zu Tokio. Ein Beitrag zur Geschichte der Schulmuseen. Breslau, F. Hirt.

Unter Mitwirkung japanischer Gelehrten bearbeitet. Angehängt ist eine Nachbildung des Original-Führers.

Jahresbericht des Oldenburgischen Landeslehrervereins für 1902/3. Im Auftrage des Vorstandes von G. Lüschen, Oldenburg, Sussmann.

Voran (S. 1—93) gehen, „Vorschläge und Material zu einem Normallehrplan für die evangelischen Volksschulen Oldenburgs“, eine Beilage, die dem Bericht allgemeinere Bedeutung gibt.

Couard, Das Leben Jesu nach seinem zeitlichen Verlauf durch Ineinanderordnung der vier Evangelien dargestellt. 3. Aufl. Potsdam, Stein. 25 Pf.

Beyhl, Ultramontane Geschichtslügen. Ein Wort der Abwehr und Aufklärung. 2. Aufl. München, J. F. Lehmann. 50 Pf.

Prof. D. Baumgarten, Neue Bahnen. Der Unterricht in der christlichen Religion im Geiste der modernen Theologie. Tübingen-Leipzig, J. C. B. Mohr. 1,20 M.

Westphal, Religionsbuch für evangelische Präparandenanstalten. II.: Das Leben Jesu. Leipzig, Dürrsche Buchh. 2,20 M.

Dr. Thrändorf u. Dr. Meltzer, Kirchengeschichtliches Lesebuch. III.: Neuzeit. Von Dr. Thrändorf. 2., verb. Aufl. Dresden, Bleyl u. Kaemmerer. 70 Pf.

Redeker u. Pütz, Der Gesinnungsunterricht im ersten und zweiten Schuljahre. 2., verb. Aufl. Dresden, Bleyl u. Kaemmerer. 1,80 M.

Reukauf u. Heyn, Evangelisches Religionsbuch. I. bis III. Teil. Leipzig, Wunderlich. 40 40—60 Pf.

Hilprecht, Die Ausgrabungen der Universität von Pennsylvanien im Bel-Tempel zu Nippur. Leipzig, Hinrichs. 2 M.

Der Verfasser, der an den babylonischen Ausgrabungen selbst teilgenommen hat, ist ein Gegner der Schlußfolgerungen des Prof. Delitzsch. In dem Schriftchen tritt aber der sehr interessante Bericht bei weitem in den Vordergrund. Gute Abbildungen unterstützen das Verständnis.

Was halten die Protestanten von Maria, der Mutter Jesu? Von einer deutschen Frau und früheren Katholikin. Groß-Lichterfelde-Berlin, E. Runge. 30 Pf.

Weisenböhler, Geschichte des Religionsunterrichts in der evangelischen Volksschule Württembergs. Cannstatt, Hopf. 1 M.

Dr. Spielmann, Die neue ministerielle Reform des Geschichtsunterrichts. Halle, Gesenius. Unentgeltlich.

Müller-Bohn, Der eiserne Prinz. Ein Lebensbild des Prinzen Friedrich Karl. Potsdam, A. Stein. Geb. 2,50 M.

Fritzsche, Die deutsche Geschichte in der Volksschule. Präparationen und Entwürfe. I. Teil. 2., neu bearb. Aufl. Altenburg, Pierer. 3,50 M.

Dr. Schillmann u. Viergutz, Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Geschichte. Neubearbeitung nach dem neuen Berliner Lehrplan. I. u. II. Teil. Berlin, Nicolai. Geb. 50 u. 75 Pf.

Dr. R. Müller, Geschichtliches Lesebuch. Darstellungen aus der Deutschen Geschichte des 19. Jahrhunderts. 2. Aufl. Göttingen, Vandenhoeck u. Ruprecht. 2 M.

Hoffmeyer u. Hering, Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht in Seminaren. 2., umgearb. Aufl. Breslau, F. Hirt. 6 M.

R. Schmidt, Volksschul-Atlas. Ausg. B. 36 K. u. Bilderanh. Bielefeld-Leipzig, Velhagen u. Klasing. 80 Pf.

Kälker, Kleine Erdkunde für die Volksschule. 4 Hefte. Dresden, Huhle. 16, 20, 16, 20 Pf.

Felgner, Heimatkunde als Mittelpunkt des gesamten Unterrichts im 3. Schuljahre. Dresden, Huhle. 2 Mk.

Hupfer, Hilfsbuch der Erdkunde für Lehrerbildungsanstalten. 2 Hefte. Leipzig, Dürrsche Buchh. Je 1,25 M.

Linnarz, Heimatskunde der Stadt Berlin, Provinz Brandenburg und des Deutschen Reiches. 5., verb. Aufl. Berlin, Rosenbaum u. Hart. 50 Pf.

Prüll, Deutschland in natürlichen Landschaftsgebieten. 2., verm. Aufl. Leipzig, Wunderlich. 1,60 M.

Lang, Die Grundbegriffe der Himmelskunde. Leipzig, Wunderlich. 2 M.

Dr. K. Lampert, Die Völker der Erde. Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt. Lief. 31—35 zu je 60 Pf.

Obiges volkstümliche Prachtwerk liegt mit diesen Lieferungen abgeschlossen vor. In den letzten Heften werden die Völker des SW., S. und SO. von Europa und die Volksstämme Amerikas behandelt. Das Werk hat nach jeder Seite gehalten, was die ersten Lieferungen versprachen. Zu beiden Bänden sind schöne Original-Einbanddecken mit Zeichnung von P. Schnorr (1,50 M.) ausgegeben.

Als Fortsetzung („Die Erde in Einzeldarstellungen" II. Abteilung) erscheint:
Prof. Dr. Marshall, Die Tiere der Erde. 50 Lieferungen zu je 60 Pf.

Das Werk wird mehr als 1000 auf photographischen Abbildungen nach dem Leben beruhende Illustrationen, darunter 25 ganzseitige Farbendrucke, enthalten. Der Name des Autors bürgt für Wissenschaftlichkeit und vollendete Form des Textes. Die beiden ersten Lieferungen behandeln die Affen mit Ausnahme der neuweltlichen. Die 1. Lieferung ist durch alle Buchhandlungen zur Ansicht zu erhalten. W. Hustedt.

Cronberger, Praktische Naturkunde des Haushalts. Berlin, Salle. 1 M.

Fuß, Leitfaden für den Unterricht in der Chemie und Mineralogie. 2., verb. Aufl. Nürnberg, Korn. 3 M.

Dr. O. Schmeil, Lehrbuch der Botanik. Von biologischen Gesichtspunkten aus bearbeitet. 3. (Schluß-) Heft. (S. 224—470). Stuttgart, Nägele. Preis des ganzen Werkes 4,20 M.

Walther, Der Unterricht in der Naturkunde, nach biologischen Gesichtspunkten bearbeitet. I., Unterstufe. Leipzig, A. Hahn. 2 M.

Prof. Seliger, Tierleben der Tiefsee. Leipzig, Engelmann. 2 M.

Prof. Dr. Detmer, Das kleine pflanzenphysiologische Praktikum. Jena, G. Fischer. 5,50 M.

Prof. Dr. v. Mannagetta, Hilfsbuch für Pflanzensammler. Leipzig, Engelmann. Geb. 1,40 M.

Laukamm, Unsere Pflanzenwelt. Einzelbeschreibungen für Schule und Haus. Meißen, Schlimpert. 3 M.

Melinat, Der landwirtschaftliche Unterricht im Lehrerseminar und zum ersten Selbststudium. Leipzig, Dürrsche Buchh. 2,60 M.

Prof. Dr. Kohl, Pflanzenphysiologie. Marburg, Elwert. 1,60 M.

Kühns Botanischer Taschen-Bilderbogen für den Spaziergang. Heft III. Leipzig, Verlagsinstitut Richard Kühn. 40 Pf.

Dr. Peters, Salomon, Meyer, Chemische Experimente. Halle, Gebauer-Schwetschke. 2,80 M.

Hartingers Wandtafeln für den naturgeschichtlichen Anschauungsunterricht. Wien, C. Gerolds Sohn. Preis der Tafel 1,60 M.

Von diesen Tafeln, die soeben in einer neuen unter Mitwirkung hervorragender Künstler veranstalteten Ausgabe erscheinen, liegen uns 5 Nummern vor: 1. Katze, Luchs, 2. Fuchs, Hyäne, 3. Singvögel, 4. Linde, 5. Birnbaum. Alle diese Blätter zeichnen sich durch künstlerische Ausführung und Naturtreue gleichmäßig aus. Wir glauben nicht, daß sie nach beiden Richtungen hin eine Konkurrenz zu fürchten haben.

Kraemer, Weltall und Menschheit. Geschichte der Erforschung der Natur und der Verwertung der Naturkräfte im Dienste der Völker. Lief. 27—32. Berlin, Bong & Ko. Vollständig in 100 Lieferungen zu 60 Pf.

Hollkamm, Präparationen für den Schreiblese-Unterricht. 2., verb. Aufl. Altenburg, Pierer. 2 M.

Hansen, Die deutsche Rechtschreibung. Ausgaben A. und B. 2. Aufl. Flensburg, Westphalen. Je 50 Pf.

Dr. Bräutigam, Übers. über die deutsche Literatur 1880—1900. Kassel, G. Weiss. 1 M.

Lieb, Der Aufsatzunterricht in der Volksschule. II.: Mittelklasse. 3., neu bearb. Aufl. Nürnberg, Korn. 1,40 M.

Prößl, Normalwörterfibel auf phonetischer Grundlage. München, Oldenbourg. 50 Pf.

Fritz, Im Sonnenschein. Erstes Lesebuch für die Kleinen. Geb. 50 Pf. Begleitschrift: Einführung in das erste Schuljahr. Karlsruhe, Lang. 85 Pf.

Dr. Waschow, Deutsches Lesebuch für Präparandenanstalten. 3 Teile. Leipzig, Teubner. 2,60—2,20—4,40 M.

Dr. Waschow, Deutsches Lesebuch f. Lehrerseminare. II. Teil. Leipzig, Teubner. 4,80 M.

Wenig veränderte Ausgaben der Lesebücher von Heidtmann-Clausnitzer für katholische und paritätische Anstalten.

Schöninghs Textausgaben alter und neuer Schriftsteller. Herausg. von Dr. Funke und Dr. Schmitz-Mancy. Nr. 1—8: Schillers Braut von Messina, Ausgew. Gedichte, Maria Stuart, Goethes Götz, Lessings Nathan, Emilia Galotti, Shakespeares König Lear, Grillparzers Sappho. Paderborn, Schöningh. Preis 30—40 Pf.

Vorzüge der Sammlung sind: Handliches Format, klarer Druck, haltbares Papier, gefälliges äußeres Gewand in dauerhafter Kartonage. Jedem Werke geht eine kurze Einleitung voraus.

Hesse, Wie bringen wir unsere Schüler zu einer tüchtigen Rechtschreibung? 2. Aufl. Dresden, Huhle. 1 M.

Rasche, Die notwendigsten Regeln und Merksätze für den deutschen Sprachunterricht in der Volksschule. 2. Aufl. Leipzig, Dürrsche Buchh. 30 Pf.

Weises Deutsche Bücherei. 2: Goethes Hermann und Dorothea. 3: Schillers Wilhelm Tell. Herausgegeben im Auftrage der Lit. Ver. des Berliner Lehrervereins. Berlin, A. Anton & Komp. (Paul Weise). Preis je 30 Pf.

Schulausgaben mit biographischen Einleitungen und erklärenden Anmerkungen. Vorzügliche Ausstattung. Zu empfehlen.

Borstell, Diktatstoffe für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. 2., verb. Aufl. Magdeburg, Klotz. 1,20 M.

Wustmann, Allerhand Sprachdummheiten. 3., verb. u. verm. Ausgabe. Leipzig, Grunow. Geb. 2,50 M.

Die bekannte „kleine Grammatik des Zweifelhaften, des Falschen und des Häßlichen“ erscheint hier in einer neuen, bedeutend vermehrten und verbesserten Ausgabe. Von 320 Seiten ist der Umfang auf 473 gestiegen, der Preis aber der gleiche geblieben. Das ganz vorzügliche Werk sei allen Kollegen als ein beinahe unentbehrliches Hilfsbuch aufs wärmste empfohlen.

Nyrop, Das Leben der Wörter. Aus dem Dänischen von R. Vogt. Leipzig, Avenarius.

Prof. Dr. Schindler und Volkmer, Deutsche Sprachlehre für Lehrerbildungsanstalten. I: für Präparandenanstalten. Breslau, Handels Verlag. 1,80 M.

Ehlers und Kröplin, Die neue deutsche Rechtschreibung in ihren Abweichungen von der bisher gebrauchten Orthographie. 2. Aufl. Güstrow, Opitz u. Komp. 5 Pf.

G. Sturm, Lektionen für den Anschauungsunterricht im 1. und 2. Schuljahre. 3., verm. Aufl. Karlsruhe, G. Braun. Geb. 4,20 M.

Tomuschat, Deutsches Lesebuch für Lehrerbildungsanstalten. I: für die Präparandenanstalt. Breslau, F. Hirt. 3,75 M.

Hähnel u. Patzig, Deutsche Sprachschule. Ausg. B in 3 Heften, bearbeitet von Oßwald. Leipzig, F. Hirt u. Sohn. Je 20 Pf.

Martin u. Vorbrodt, Schulgrammatik der deutschen Sprache. 11., neu bearbeitete Aufl. Breslau, F. Hirt. 3 M.

Wehrbach, Schüleraufsätze. Aufsatzübungen der Volksschüler. I. Teil. Minden, Marowsky. 80 Pf.

Dr. Boerner, Lehrbuch der Französischen Sprache. Vereinfachte Bearbeitung der Ausgabe B, für Mädchenschulen. IV. Teil. Leipzig, Teubner. 2,80 M.

C. und H. Pilz, Französisches Lehrbuch für Volksschulen und Privatunterricht. 3 Teile. Leipzig, Klinkhardt.

Heinze u. Hochheiser, Lehr- u. Übungsbuch f. d. Rechenunterricht an Lehrerbildungsanstalten. I. bis III. Teil, für Präparandenanstalten. Breslau, Goerlich. 2, — 1,50, — 1,50 M.

Baltin u. Segger, Rechenbuch f. Präparandenanstalten. Leipzig, Teubner. 3,20 M.

Harder, Antworten zu den Aufgaben im Rechenbuche f. Lehrerinnenseminare. Schleswig, Bergas.

Neuhaus, Geheimnisse des Schnellrechnens. 2. verb. Aufl. Papiermühle b. Roda S.-A., Gebr. Vogt. 1 M.

Allerlei Rechenvorteile, für Kaufleute und Kuriositätenjäger sehr interessant. Vielleicht kann auch der Rechenlehrer etwas daraus lernen. Den Schluß bildet eine ganz praktische Anleitung, den Wochentag eines beliebigen Datums schnell aufzufinden.

Krauß, Grundriß der geometr. Formenlehre f. Lehrerinnenbildungsanstalten. Wien, Pichlers Witwe u. Sohn. Geb. 2 K 40 h.

Wiese, Lichtblau u. Backhaus, Raumlehre für Lehrerbildungsanstalten. 4. umgearb. Aufl. II. Breslau, F. Hirt. 2,25 M.

Prof. Dr. Kreuschmer, Der Universal-Winkelmeßapparat im Dienste der Schule und der Praxis. Breslau, F. Hirt. 40 Pf.

Coym, Geometrie der Ebene. Teil I. Leipzig, Fr. Schneider. 80 Pf.

Kranzow, Zur Lösung der Schreib- und Schulbankfrage. Stettin, Wittenhagen.

Berta Ries, Von der Zeichnung zur Nadelarbeit. Versuch einer inneren Verbindung von Zeichen- und Handarbeitsunterricht. 2 Hefte. Stuttgart, Wittwer. 6 und 9 M.

Das Schattieren im Zeichenunterricht. Herausgegeben von der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung, Hamburg. Hamburg, Boysen u. Maasch. 1,50 M.

Steinbach u. Zierold, Neuer Lehrgang für den Zeichenunterricht in Volksschulen. I. Teil. Dresden, O. u. R. Becker.

Teubners Künstler-Steinzeichnungen: Fikentscher, Eichhörnchen. Trübner, Alt- Heidelberg. 75 : 55 cm. Je 5 M.

Zwei prächtige „künstlerische Anschauungsbilder“ für Schule, Wohn- und Kinderstube.

Hauptblätter der graphischen Kunst des XV. bis XVIII. Jahrhunderts in getreuen Faksimile-Nachbildungen. Berlin, Fischer u. Franke. Je 25 Pf.

Ganz vorzüglich ausgeführte Nachbildungen alter berühmter Kupferstiche, Radierungen und Holzschnitte, in Farbenton und Struktur des Papiers den Originalen getreu entsprechend, mit kurzem Text auf der Rückseite. Jedes Blatt ist einzeln zu beziehen. Sehr zu empfehlen.

Seder, Straßburger Studienblätter. 12 Tafeln nach Aquarellen a. d. Sammlung der Straßburger Kunstgewerbeschule. Leipzig, E. A. Seemann, 4 M.

Ein prächtiges Hilfsmittel zur Einführung in die Aquarellmalerei. Die Tafeln, die nach Komposition und Farbendruck ganz ausgezeichnet sind, enthalten Vögel, Blumen- und Fruchtstücke, Stilleben, Tellerdekoration, Kalenderfüllung, Widmungsblatt u. s. w.

Bungart, Kinder-Klavierschule. Köln, Tonger. Geb. 1 M.

Kirsten, Die automatische Stimmbildung als Grundlage eines rationellen Gesangunterrichts. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung. 60 Pf.

B. Schneider, Heimatstimmen. Sammlung geistlicher und weltlicher Volksweisen und Kunstgesänge in dreistimmiger Bearbeitung. A. Dresden, Huhle. Geb. 1 M.

Riemann, Einstimmiges Chorbuch mit Klavierbegleitung. Leipzig, Breitkopf u. Härtel. Partitur 3 M.

P. Hoffmann, Meinhardts Schulliederbuch, neubearbeitet. 3. Auflage. Heft 2. Halle, Max Grosse. 40 Pf.

Pulwer, Lehrplan für den Turnunterricht in Volksschulen und Taubstummenanstalten. I. Knabenturnen. Berlin, Selbstverlag. 30 Pf,

Lederbogen, Theorie und Praxis des Turnunterrichts. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung. 2,40 M.

Dr. Krausbauer, Lesebuch für gewerbliche Unterrichtsanstalten. Ausgabe A in 2 Teilen (2,50 und 1,80 M.), Ausgabe B in 1 Bande (1,80 M.) Leipzig, Th. Hofmann.

Gehrig, Dr. Helmkampf und Dr. Krausbauer, Lesebuch für ländliche Fortbildungsschulen. Ausgabe B in 1 Bande. 3. Auflage. Leipzig. Th. Hofmann. 2,80 M.

Dr. Krausbauer und Maier-Bode, Des Landwirts Schriftverkehr. Arbeitshefte. I und II. Leipzig, Th. Hofmann. 50 und 80 Pf.

Eckart, Vermischte gewerbliche Rechenaufgaben. Nürnberg, Korn. 40 Pf.

Lieb, Rechenaufgaben für Mädchen-, Sonntags- und Wochenschulen. Nürnberg, Korn. 20 Pf.

Eckardt, Gewerbliche Rechenaufgaben. Ausgabe A (für Holzarbeiter). II. Teil. 2. verbesserte Auflage. Nürnberg, Korn. 50 Pf.

Gehrig, Dr. Helmkampf u. Dr. Krausbauer, Rechenbuch für ländliche Fortbildungsschulen. 2 Hefte. Leipzig, Th. Hofmann. 50 und 80 Pf.

Marie Brühl, Die Natur der Frau und Herr Professor Runge. Leipzig, Seemann Nachf. 75 Pf.

Die Verfasserin wendet sich in scharfer Weise gegen die Schrift des Medizinalrats Professor Dr. Runge: „Das Weib in seiner geschlechtlichen Eigenart“, in der die überwiegende Inferiorität der Frau dem Manne gegenüber behauptet wird.

Frank, Keifer u. Maingi, Die Versicherung der Mutterschaft. Deutsch von Mardon. Ebenda. 2 M.

Begründung und Organisation einer Versicherung für unbemittelte Frauen während und nach der Schwangerschaft.

Meyers Volksbücher, Herausgegeben von Dr. Hans Zimmer. Nr. 1335—1358. Leipzig, Bibliographisches Institut.

Inhalt: W. v. Kügelgen, Jugenderinnerungen eines alten Mannes. 80 Pf. — Fr. Halm, Der Sohn der Wildnis. 20 Pf. — Thamm, Femgericht und Hexenprozesse, 30 Pf. — Riffert, Das Spiel vom Fürsten Bismarck. Vaterländisches Festspiel. 10 Pf. — Grillparzer, Weh dem, der lügt! 10 Pf. Die Ahnfrau. 20 Pf. — Der Traum ein Leben. 20 Pf. — Sappho. 10 Pf. — Kalisch, Ein gebildeter Hausknecht. Haussegen. Doktor Peschke. 20 Pf. — Gerstäcker, Herrn Mehlhubers Reiseabenteuer. 20 Pf.

Michaelis, Pflanzenheilkunde. 1. Lieferung. Halle, Gebauer-Schwetschke. Preis des Gesamtwerkes 2,40 M.

Wilh. Matthes, Zwei Teufel. Bilder aus den Bergen. Dorndorf-Dornburg a. S., Hüttich.

Die „zwei Teufel“ sind Alkohol und Wollust. Leider hat bei dem literarischen Kinde des Verfassers nur die an sich natürlich löbliche Tendenz, nicht aber die Muse Gevatter gestanden.

Joh. Renatus (Freiherr von Wagner), Konrad Nesen. Ein Lebens- und Geschichtsbild. Berlin, Alfr. Schall. 3 M.

Ein gehaltvolles, interessantes Geschichtsbild aus der Reformationszeit. 5. Band des 12. Jahrganges der Veröffentlichungen des „Vereins der Bücherfreunde“.

Graupner, Jahrbuch für Seminaristen und Präparanden. 1903/1904. 1. Jahrgang. Gr.-Lichterfelde, Gebels Verlag. 1 M.

Kalender und Raum für Notizen, Gesetzliche Bestimmungen über Prüfungswesen und Militärdienst, allerlei Wissenswertes. Ganz empfehlenswert.

Der Türmer, Monatsschrift für Gemüt und Geist. Herausgeber J. E. Freiherr von Grotthuß. Stuttgart, Greiner u. Pfeiffer. Jährlich 16 M.

Inhalt des Maiheftes: Wahlrecht und Wahlreform (Sydow) — Son Altesse, Novelle. Forts. (Bang) — Bayreuth und sein Parsifal (H. v. Wolzogen) — Gedichte (Westenberger, Krapp, Thörner) — Ludwig Tieck (Koch) — Größe (Emerson) — Bohême oder Volkskunst — Franz Nassen. Außerdem: Kritik. Rundschau. Offene Halle. Türmers Tagebuch. Kunstbeilagen: 3 Bilder von Franz Nassen. Notenbeilage: Ungarische Phantasie von Gaal Fereniz.

Heubner, Robinson Crusoe. Von Daniel de Foe. Nach Böttgers deutscher Bearbeitung neu erzählt. Mit 11 Holzschnitten. 10. Auflage. Leipzig, Wigand. Geb. 1,60 M.

Ausgabe in neuer Orthographie.

Prof. Dr. Kinzel, Wie reist man in Oberbayern und Tirol? 5. Auflage. — Wie reist man in der Schweiz? 2. Auflage. Schwerin i. M., Bahn. 2,60 M u. 2,20 M.

Intime Kenntnis der in Betracht kommenden Verhältnisse, lebhaftes Interesse für Natur und Menschenleben der geschilderten Länder und nicht zum mindesten eine hervorragende praktische Anlage des Verfassers kommen zusammen, um diese Bücher zu empfehlenswerten Reiseführern zu gestalten. Besonders seien die Kollegen auf sie hingewiesen.

Langer, Erinnerungen aus dem Leben eines Dorfschullehrers. Gr. Lichterfelde-Berlin, Edwin Runge. 3,50, geb. 4 M.

Das Buch schildert den Entwicklungsgang eines schlesischen Lehrers, wie er nacheinander die einzelnen Stufen des Präparandentums durchläuft, nach zweijährigem Seminarbesuch in eine Adjuvantenstelle und nach mehr als zehnjährigem Harren endlich in eine selbständige Lehrerstelle einrückt. Die Schilderungen gewähren einen interessanten Einblick in das erst 1897 gänzlich beseitigte spezifisch schlesische Adjuvantentum sowie in die Misère eines mit Schul- und Kirchendienst überlasteten Landlehrers, der, von hoher Begeisterung für seinen Beruf erfüllt, die ihm obliegenden Pflichten mit hingebender Treue und peinlichster Gewissenhaftigkeit erfüllt. Das Werk bietet ein Stück Schul- und Kulturgeschichte des Schlesier- bezw. Glatzer Landes aus der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts im bescheidenen Gewande einer in schlichter Sprache abgefaßten Selbstbiographie. Die Sprache schlägt bei aller Einfachheit häufig recht warme Herzenstöne an. Der aufmerksame Leser aus Lehrerkreisen findet in dem Buche zugleich auch manch beherzigenswerten Wink für seine unterrichtliche Tätigkeit, sowie auch für sein außeramtliches Verhalten, insbesondere dafür, wie gute Beziehungen zu Gemeinde und Kollegen anzubahnen und zu erhalten sind. Fr.

Neue Ausgaben älterer Schriften.

Dörpfeld, Enchiridion der biblischen Geschichte. 21. Auflage. Gütersloh, Bertelsmann.

Tischendorf, Präparationen für den geographischen Unterricht. I: Sachsen. 5. verbesserte Auflage. Leipzig, Wunderlich. 1,60 M.

Martin, Erstes Schulbuch. Ausgabe B. 5. Auflage. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung. Geb. 60 Pf.

Bohm u. Steinert, Kleine deutsche Sprachlehre. 49. Auflage, von Klare. Berlin, Kampffmeyer. 25 Pf.

Die Satzlehre erfuhr eine bemerkenswerte Umarbeitung.

Hüttmann, Deutsches Sprachbuch. Ausgabe A. 27. Auflage, von Krull. Stade, Schaumburg.

Brandes, Deutsche Sprachlehre. Ausgabe B. 2 Hefte. 4. Auflage. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung. Je 20 Pf.

J. Meyer, Die Abweichungen der neuen von der alten Rechtschreibung. 16. bis 20. Abdruck. Hannover, Carl Meyer. 20 Pf.

100000 Exemplare des Schriftchens wurden, wie der Verlag mitteilt, binnen Jahresfrist gedruckt.

Zeichensetzung und Fremdwörterverdeutschung. 6. erweiterte Auflage. Dresden, Huhle. 30 Pf.

Martens, Deutsches Sprachbuch. 4. verbesserte Auflage. 5 Hefte (25, 30, 40, 40, 50 Pf.). Deutsche Sprachübungen. 4. verbesserte Auflage. Ausgabe A: 1 Heft (40 Pf.), Ausgabe B: 3 Hefte (30, 40, 40 Pf.). Rechtschreibebuch. 2. und 3. Auflage. Ausgabe A: 3 Hefte (30, 40, 50 Pf.) Ausgabe C: 1 Heft (50 Pf.). Braunschweig, Wollermann.

Thieme, Vorschule zu Petermanns Aufgabenbuch für den schriftlichen Gedankenausdruck der Kinder deutscher Volksschulen. 27. Auflage. Dresden, Huhle. 15 Pf.

Hermann, Deutsche Aufsätze für die mittleren und oberen Klassen der Volksschule. 3. vermehrte Auflage. Leipzig, Wunderlich. 2,80 M.

Hentschel, Der Geschäftsaufsatz. Ausgabe B. 7. verbesserte Auflage. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung. 16 Pf.

Hentschel u. Linke, Gewählte Lektüre für Schule und Haus. I. Lessings Minna von Barnhelm. 6. Auflage. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung. 30 Pf.

In usum delphini bearbeitet. Z. B. fehlt die Riccaut-Szene ganz.

Raschke, Die Elemente der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre. Ausgabe A. Für sächsische Fortbildungsschulen. 5. verbesserte Auflage. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung. 25 Pf.

Puff u. Stark, Lehrbuch der vereinfachten deutschen Stenographie (Stolze-Schrey). 7. Auflage (80 Pf.). Methodisch geordneter Übungsstoff. 3. Auflage (40 Pf.). Magdeburg, Rathke.

Verantwortlich: Rektor Rissmann in Berlin NO 18, Friedenstr. 37.
Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

T. Ziller als Interpret der Herbartischen Pädagogik.

*Von Dr. **E. von Sallwürk** in Karlsruhe.*

(Schluß.)

4. Gang des Unterrichts.

Analytischer, synthetischer und darstellender Unterricht. Formalstufen.

Mit seinen Konzentrationsvorschriften und seinem heils- und kulturgeschichtlichen System bestimmt Ziller den Unterricht in seinen beiden Dimensionen, der Länge und der Breite nach, und diese beiden Richtungen kreuzen sich so oft, daß einerseits die gleichschwebende Vielseitigkeit, in welcher Herbart die Interessen gepflegt haben will, vernachlässigt werden muß, anderseits aber durch die unaufhörlich sich aufnötigenden Beziehungen der einen Richtung auf die andere die Bewegungsfreiheit des Unterrichtenden ungemein gehemmt wird. Herbart weiß von diesem Hemmnis nichts; es bleibt ihm deshalb Freiheit und Raum genug für weitere Bestimmungen, und was er nun für die Darbietung der Lehrinhalte und für die wissenschaftliche Konstruktion derselben vorschreibt, sind wieder Richtlinien, die den Unterricht nach beiden Seiten durchkreuzen. Sie ebenfalls in seine Didaktik aufzunehmen, war für Ziller, bei dem alles schon hingegeben und in allen Punkten festgelegt war, eine Unmöglichkeit. Ganz an diesen wichtigen Bestimmungen vorbeizugehen, denen Herbart die besten Kapitel seiner Pädagogik gewidmet hat, war nicht rätlich, und so entschloß sich Ziller, aus diesen weitgreifenden Anordnungen eine einzige Regel zu gestalten, indem er alles, was Herbart für die Führung des Unterrichts durch einen ganzen Erziehungsgang hindurch festgesetzt hatte, zu einer Anweisung für die formelle Gestaltung der einzelnen Lektion zusammenzog. Daß eine Maßregel von solcher Gewaltsamkeit nicht ohne Verdunklung und Mißdeutung Herbartischer Gedanken sich vollziehen ließ, liegt auf der Hand. Dazu kommt, daß Ziller, während er die Dinge geändert hat, die Kunstausdrücke, die

Herbart dafür einführte, bestehen ließ. So ist eine vollständige Fälschung der Herbartischen Didaktik zustande gekommen auf einem Gebiete, auf das viele Praktiker ihre ganze pädagogische Meditation einschränken, und man hat unter dem Gesichtswinkel dieser Zillerschen Umdeutung rückwärts die Herbartische Pädagogik zu betrachten sich angewöhnt und ihr Dinge zugeschrieben, die in ihr gar nicht vorkommen, ihr Vorwürfe gemacht, die sie nicht verdient hat. So ist Herbarts Andenken von denen, die behaupten, auf seinen Spuren zu gehen, ebenso entstellt worden wie von denjenigen, die Herbart bekämpft haben, indem sie ihn für die Abwege der Zillerschen Didaktik verantwortlich machten.

Was Herbart für die Darbietung und die wissenschaftliche Konstruktion des Lehrstoffs angeordnet hat, ist klar und einfach.

Erkenntnis und Teilnahme erhalten ihre Nahrung durch Erfahrung und Umgang. Diese beiden sind aber beim Zögling beschränkt, lückenhaft und verwirrt: Der Unterricht muß sie ergänzen. (Allg. Pädag. II, 4 § 3.) Dazu muß doppeltes geschehen: 1. der Unterricht muß die ungeordneten Massen, welche die Berührung des Zöglings mit der Welt in Erfahrung und Umgang in ihm aufgehäuft haben, sichten und klären; 2. er muß, an den so gewonnenen Vorstellungskreis anknüpfend, die Ergänzungen herbeibringen, die die Wissenschaft bietet. Ersteres geschieht durch den analytischen Unterricht, letzteres durch den synthetischen. Beide gehen durch die ganze Erziehungszeit hindurch. Eine künstliche Erweiterung des analytischen Unterrichts in der Form des synthetischen bildet der bloß darstellende. Das ist die eine Bestimmung, die die Darbietung des Lehrstoffes betrifft. Dieser muß nun aber nach und nach wissenschaftlichen Zusammenhang erhalten und zugleich in den ganzen Vorstellungskreis des Zöglings sich so fest verflechten, daß er in jedem Augenblicke verfügbar ist und daß aus ihm das sittliche Verhalten des Zöglings bestimmt werden kann. Das geschieht durch fortlaufende Konstruktion der durch den Unterricht erzeugten Vorstellungen derart, daß zunächst das Einzelne klar erfaßt und mit dem Hinzukommenden innerhalb des nämlichen Gebietes verknüpft, dann der innere Zusammenhang desselben herausgearbeitet und zur freien, auch praktischen Verfügung des Zöglings gestellt wird. Das sind die vier Akte der Klarheit, der Assoziation, des Systems und der Methode, deren beide ersten Glieder Herbart der Vertiefung zuweist, während die beiden letzten innere Zustände der Besinnung darstellen. Analytischer, darstellender und synthetischer Unterricht

lösen auf allen Stufen sich ab; sie gehen durch die Breite des Unterrichts hindurch. Klarheit, Assoziation, System und Methode folgen aufeinander, so daß jeder Lehrstoff zunächst in seinen kleinsten Gliedern zu klarer Erfassung gebracht werden muß, während das methodische Durchlaufen des angeeigneten Vorstellungsinhaltes das letzte in jedem Lehrgange ist, daher auch, je nach der Art des Gegenstandes, auf der Schule noch gar nicht erwartet, sondern den bewährenden Anlässen des Lebens überlassen werden muß.

Bevor wir diesen sehr klaren, in manchen Teilen fast selbstverständlichen Anweisungen näher nachgehen, sei kurz angegeben, was in der Zillerschen Didaktik aus ihnen geworden ist.

1. Ziller macht aus den vier konstruktiven Stufen Herbarts Regeln für die Gestaltung der einzelnen Lektion; was bei Herbart unter Umständen in langsamer Folge durch die ganze Unterrichtszeit hindurchreicht, kann bei Ziller in weniger als einer Stunde abgewandelt werden. Das Philosophieren, das bei Herbart die Funktion der vierten Stufe ist, wird dadurch Aufgabe sechsjähriger Kinder.*)

2. Er hat die Stufe der Klarheit in die beiden Akte der Analyse und Synthese zerlegt, wodurch Herbarts Meinung ganz entstellt, überdies aber eine ganze Reihe logischer Fehler veranlaßt wird.

3. Um den religiös-sittlichen Charakter des Unterrichts auch auf diesem nun wesentlich anders umgränzten Gebiet zur Geltung zu bringen, wird den fünf formalen Stufen noch ein Akt vorangeschickt, der den Willen des Zöglings am Unterricht beteiligen soll — die Angabe des Lehrziels.

4. Der darstellende Unterricht, der nun nicht mehr der „bloß“ darstellende heißt, hat in diesem so vielfach umgearbeiteten methodischen System keine Stelle mehr. Ziller macht aus ihm etwas Neues, das aber Herbarts Ansicht ebenfalls nicht entspricht.

Wir haben nun zunächst unsere Auffassung des Herbartschen Unterrichtsganges zu begründen.

Die Analyse, die bei Ziller die Lektion einleitet, ist bei Herbart Veranlassung einer fortdauernden, immer wiederkehrenden unterrichtlichen Behandlung; denn nicht bloß im Kinde sammeln sich Erfahrungen, die der Klärung und Verwertung bedürfen. Auch der seiner eigenen

*) Der Verfasser gestattet sich, da er sich nicht wiederholen will, auf seine Aufsätze über „Herbarts Unterrichtsstufen und Zillers Formalstufen“ (Deutsche Schule 1897, S. 76 f.) und über „Herbarts Stufen der Charakterbildung“ (Rhein. Blätter für Erz. und Unt. 1897, S. 401) hinzuweisen. Sein Buch „Die didaktischen Normalformen“ (Frankfurt a. M., 1901) kommt auf den Gegenstand zurück.

Verantwortung überlassene Erwachsene hat mit dem, was gelegentlich der Umgang mit der Welt an Eindrücken in ihm zurückläßt, sich immer wieder auseinanderzusetzen. So darf man sich nicht wundern, wenn Herbart die Behandlung schriftlicher freier Arbeiten zur Aufgabe der Analyse rechnet; in diesen Niederschriften wird sich eben zeigen, wie die Welt erzieherisch auf den Zögling wirkt, und daß eine sorgfältige Erziehung diese nebenhergehenden Einflüsse nicht unbeachtet lassen darf, kann nicht bestritten werden (Umriß päd. Vorles. § 123). Selbst was die von der Schule nicht selbst geleitete Lektüre in das jugendliche Gemüt hineinträgt, gehört hierher. Darum setzt Herbart voraus, „daß der bloß darstellende und der analytische Unterricht während des ganzen Laufs der Jugendlehrzeit überall an den passenden Orten (dem synthetischen) zu Hilfe kommen“ (Umr. § 125)*). Analytischer Unterricht führt wie der synthetische bis zum „Philosophieren“ d. h. bis zur Stufe der Methode, welche die einzelnen Unterrichtsfächer abschließt oder erst nach dem Abschluß derselben erwartet wird (vgl. Allg. Pädag. II, 5 § 37 und sonst). Eine natürliche Forderung ist es, daß für diesen Unterricht „der Zögling selbst den Stoff darreiche“ (Allg. Pädag. II, 5 § 51); wenn das im gewöhnlichen Schulunterricht Schwierigkeiten bereiten müßte, so wäre es im häuslichen Unterricht, den ein Erzieher leitet, nur selbstverständlich: der Zögling soll im Gespräche seinem Erzieher mitteilen, was sein Gemüt bewegt und seine Vorstellungen beschäftigt hat. An diese Beziehungen ist zu denken, wenn Herbart von einer „Analyse“ spricht, die „besonders im Jünglingsalter wichtig sei“ (Umriß § 134). Analyse und Synthese folgen sich demnach, aber nicht als methodische Akte, die an den einzelnen Teilen des Lehrstoffes vorzunehmen wären, sondern so, daß beide selbständig vorgehen und nur die Synthese Beziehung auf analytisch gewonnene Vorstellungsinhalte nimmt, um auf ihnen weiterzubauen.

Die richtige Auffassung von Herbarts vier Unterrichtsstufen wird man auf einem von ihm deutlich gewiesenen, aber von Ziller und seiner Schule immer vermiedenen Standpunkte aus gewinnen. Sie gelten nicht bloß für die Erkenntnisbildung, sondern ebenso für die theoretische und praktische Erziehung des Charakters. Das ist zu ersehen aus Allg. Pädag. II, 4 § 30 und III, 5 § 35 f., wozu der Ab-

*) Einen Plan zur Einführung solchen analytischen Unterrichts in den Lehrplan der Gymnasien hat Herbart für die wissenschaftliche Kommission in Königsberg ausgearbeitet. S. Dilthey und Heubaum, Urkundliche Beiträge zu Herbarts praktisch pädagogischer Wirksamkeit. N. Jahrb. f. d. klass. Altertum 1900, 2. Abt., S. 325 f.

schnitt §§ 160—194 des Umrisses zu vergleichen ist. Herbart legt großen Wert darauf, daß die Zucht die nämlichen Stufen durchlaufe wie den Unterricht, und sehr deutlich sagt er (Aphor. 192): „Wie beim Unterricht Länge und Breite unterschieden werden muß, so auch bei der Zucht . . . Wie dort jedes Element und jedes Ganze klar, assoziierend, lehrend und philosophierend behandelt werden muß, so muß auch die Zucht haltend in der frühesten Jugend und zu Zeiten bestimmend, im spätern Knaben- und Jünglingsalter mehr subjektiv regelnd und zuweilen unterstützend sein.“ Ebenso — fahren wir unserseits weiter — wie in der Zucht in den früheren Jahren Klarheit und Assoziation d. i. das im einzelnen Falle anhaltende oder abhaltende und bei der Wiederholung zu gleichmäßigem Handeln verhaltende und damit bestimmende Verfahren vorherrschen muß, während im Knaben- und Jünglingsalter die Aneignung geordneten und charaktervollen Benehmens und bei der Anwendung der so gewonnenen und geübten Grundsätze die mehr aus der Ferne wirkende Erinnerung und Unterstützung von seiten des Erziehers, d. i. System und Methode am Platze ist, so begleiten diese vier Stufen den Zögling auch im Unterricht durch das ganze Kindes- und Jünglingsalter hindurch, indem sie in jedem Fache einmal durchlaufen werden. Ihre Funktion in dieser dreifachen Anwendung läßt sich also so bezeichnen: Die Stufe a. der Klarheit, b. der Assoziation, c. des Systems, d. der Methode soll sein:

I. im Unterricht und allgemein:	II. in der theoretischen und	III. in der praktischen Charakterbildung:
zeigend,	anschaulich,	haltend,
verknüpfend,	kontinuierend,	bestimmend,
lehrend,	erhebend,	regelnd,
philosophierend;	in die Wirklichkeit eingreifend;	unterstützend.

Wenn man nicht der Stelle Umriß § 66 durch gekünstelte Interpretation eine ganz andere Beziehung geben will, so ergibt sich aus ihr auf das unzweideutigste, daß Herbarts vier Unterrichtsstufen nicht den Gang der einzelnen Lektion, sondern des ganzen Unterrichtsverlaufes in einem einzelnen Interessengebiet oder Fach regeln wollen. Herbart spricht dort von den Bedingungen der Vielseitigkeit und bemerkt dazu einleitend: „Es leuchtet sogleich ein, daß eine vielseitige Bildung nicht schnell kann geschafft werden. Schon das Viele kann nur nacheinander gewonnen sein; alsdann aber soll noch die Vereinigung, Übersicht, Zueignung erfolgen. Darum ein Wechsel

der Vertiefung und Besinnung. Denn wie die Auffassung des Mannigfaltigen nur allmählich geschehen kann, so auch die Vereinigung.“ Die Einführung der Begriffe von Vertiefung und Besinnung zeigt doch deutlich, daß auch die vorher aufgeführten Bestimmungen technische sind, d. i. daß unter a. Gewinnung des Vielen, b. Vereinigung, c. Übersicht, d. Zueignung desselben an den Zögling nichts anderes gemeint ist als die vier Stufen a. der Klarheit (des Einzelnen), b. der Assoziation, c. des Systems, d. der Methode. In diesem Sinne wird davon auch in dem unmittelbar folgenden Paragraphen gehandelt, wo von der „Auseinandersetzung des Kleineren und Kleinsten“, dann von freiem Gespräch die Rede ist, das Herbart für die Assoziation fordert, dann von der Herausarbeitung und Feststellung der Hauptgedanken in vorgeschriebenem Zusammenhang und von der Übung im regelmäßigen Denken, worauf Herbart, um der Auffassung dieser Worte alle Unsicherheit zu nehmen, sagt: „Wo vieles soll gefaßt werden, da bedarf es der Auseinandersetzung, um nicht in Verwirrung zu geraten (a); weil es aber auch der Vereinigung (b) bedarf, so mag diese gesprächsweise beginnen, durch Hervorheben der Hauptgedanken (c) fortschreiten, im regelmäßigen Selbstdenken (d) sich vollenden: Klarheit, Assoziation, System, Methode.“ Die nun folgenden Stellen geben eine ganz erschöpfende Darstellung dieser vier Stufen. Dabei ist wiederholt die „Klarheit“ für den Anfang des Unterrichts bestimmt, während von der Verbindung der gewonnenen Kenntnisse gesagt wird, daß sie nur allmählich stattfinden dürfe, und vom systematischen Vortrag, daß er „sich von der Zeit der Wiederholung bestimmter absondere“ und ja nicht zu frühe eintreten möge. Wenn endlich der Stufe der Methode und dem „methodischen Denken“ die Anfertigung „eigener Arbeiten“ des Zöglings zugemutet wird, ist wohl ersichtlich, daß diese erst am Ende der Lehrgänge der einzelnen Fächer eintreten kann. Das alles geht aber noch klarer aus einer Stelle des „Pädagogischen Gutachtens über Schulklassen“ (Ausgabe des Verf., Band II, Nr. X, § 112) hervor. Sie ist zu umfänglich, um hier noch eingeschaltet zu werden, und der Verf. dieses Aufsatzes hat anderswo eine genaue Analyse derselben gegeben. Wir begnügen uns mit der Wiedergabe des folgenden Satzes: „War aber des anfangs einzeln Hingestellten (a) sehr viel, so verknüpft es sich (b) nicht gleich alles auf einmal, sondern an vielen Orten in dem ganzen Gedankenkreise des Zöglings entstehen Einheiten von untergeordneter Beschaffenheit, Gruppen von Kenntnissen und Einsichten, denen noch höhere Verbindungen (c) bevorstehen. Jahre gehen darüber hin,

ehe diese letzteren, eine nach der andern, zustande kommen.“ Herbart geht dann auf die Organisation kleinerer Schulanstalten über, die so eingerichtet werden müßten, daß die Stufen des Systems und der Methode, die das Gymnasium mit seinen vielen Schuljahren weit hinausschieben kann, noch erreicht werden, bevor die Schüler die Schulbänke verlassen.

Mit allem dem stimmt, was in der Allgemeinen Pädagogik gesagt ist über die vier Unterrichtsstufen, vollständig überein; Unklarheiten können dort höchstens dadurch entstehen, daß Herbart in seinem ersten pädagogischen Werk, das mehr den Erzieher in der Familie, als den Lehrer einer größeren Schulanstalt im Auge hat, nicht von Lehrfächern und schulmäßigen Lehrplänen, sondern von Gliedern des Interesses und Gruppen von Gegenständen redet. Eine halbwegs genaue Analyse jener Stellen kann aber keinerlei Zweifel darüber zurücklassen, daß die Unterrichtsstufen nur sehr „allmählich“ im einzelnen Lehrfach erreicht werden können.

Auch hinsichtlich eines andern Punktes stimmen die beiden pädagogischen Hauptwerke Herbarts überein: Herbart verlangt nicht, daß in allen Fällen bis zur „Methode“ vorgeschritten werde und warnt vor verfrühter Systematisierung des gewonnenen Wissens. Das spricht sich in der eben behandelten Stelle des Gutachtens auch aus; aber in der Allgemeinen Pädagogik (II, 4 § 23) steht ausdrücklich: „Der frühere Unterricht bescheide sich, das, was man im höheren Sinn System nennt, nicht geben zu können; er schaffe dagegen mehr Klarheit jeder Gruppe; er assoziiere die Gruppen desto fleißiger und mannichfaltiger und sorge, daß die Annäherung zur umfassenden Besinnung von allen Seiten gleichmäßig geschehe.“

So scheint es überflüssig, den Abstand der Herbartischen Unterrichtsstufen von Zillers Formalstufen durch Anhäufung der zu Gebote stehenden Zitate in ein noch helleres Licht zu setzen. Mindestens muß es einleuchten, daß Herbarts Unterrichtsgang dem Lehrer volle Freiheit gibt, fast mehr, als die Ordnung in größeren Schulsystemen nützlich erscheinen läßt. Mehr, um den feinen und umfassenden Geist aufzuzeigen, der in Herbarts Unterrichtsstufen lebt, soll hier nur noch gezeigt werden, wie auf dem Gebiete der synthetischen Spekulation diese Stufen durchgeführt werden. Die Stelle, die wir dafür anziehen (Allg. Pädag. II, 5 § 45), ist den höchst interessanten Tabellen entnommen, in welchen die vier Stufen durch alle Gebiete (Interessen) des analytischen und des synthetischen Unterrichts durchgeführt werden. — Synthetische Spekulation hat es mit der Auffindung von

Beziehungen zu tun. Der reelle Boden dafür ist die Erfahrung; diesen sollte die Jugendbildung „als solchen in Besitz nehmen, so breit er ist.“ Man zeige also Hypothesen und Probleme (a), die diesen Beziehungen in der Erfahrung nachgehen und sie aufzuhellen bestimmt sind. Man lasse nun allmählich die Vorstellungen, die über jene sich bilden, sich assoziieren (b). Mit der Zeit ziehe man aus den Problemen, die bis jetzt am Reellen gehaftet haben, die Begriffe heraus (c), was freilich schon fortgeschrittene mathematische Studien und sichere logische Kenntnisse voraussetzt. Endlich kommt dazu das Studium spekulativer Systeme, das den Zögling zum eigenen Philosophieren (d) anleitet, wie Herbart an anderer Stelle seiner Tabelle (§ 37) bemerkt. — Das alles ist unendlich weit entfernt von Zillers Anweisungen zur formalen Gliederung der Lektion, ist aber anwendbar auch in enger begrenzten Lehrgebieten, wie es Herbart selbst bemerkt (Allg. Pädag. II, 4 § 23, Umriß § 70). So schreibt er für die analytische Empirie, d. h. für die Bearbeitung der aus der täglichen Erfahrung stammenden Vorstellungen vor, daß zuerst die Dinge gezeigt (a), dann ihre Teile und Merkmale assoziiert (b) werden, was im frühesten Unterricht in langsamer Arbeit und unter Benutzung aller natürlich sich findenden Gelegenheiten, zunächst am menschlichen Leib, an Hausgerät, Pflanzen und Tieren u. s. w. geschieht; aus diesem Zeigen und Assoziieren entwickelt sich allmählich das Lehren (c) in Geographie und Naturgeschichte und, „wo es sich frägt, welche Stelle in der Lehrform — etwa in der Klassifikation, diesem oder jenem gebühre, da wird eine Spur des Philosophierens (d) eintreten“ (Allg. Päd. II, 5 § 36).

Obwohl Herbart den Zweck der Erziehung lediglich in der Bildung zur Tugend sieht, gestattet er doch dem Unterricht, wie aus der tabellarischen Zusammenstellung auf S. 409 hervorgeht, auf einer Seite die ausschließliche Bildung der Erkenntnis. Indem Ziller die verschiedenen Seiten, in die das Geschäft der Erziehung bei Herbart sich spaltet, n eine einzige Linie zusammengezogen hat, schließt er reine Erkenntnisbildung aus seiner Pädagogik aus. Die fortwährende Rücksicht auf den einen Zweck der religiös-sittlichen Erziehung, der doch nur mittelbar und auf dem Wege, der sonst der Erkenntnisbildung dienen muß, erreicht werden kann, muß seinem Unterricht etwas Unnatürliches und Erkünsteltes geben; sein Unterricht müßte, um einen Herbartischen Ausdruck zu gebrauchen, den Zögling „schief treffen“. Außerdem legt er dem Unterrichtenden auf Tritt und Schritt Fesseln an, welche dem Umgange desselben mit den

Schülern die natürliche Unmittelbarkeit nehmen, ohne die weder Erziehung noch Unterricht gedeihen können. Die eigentümliche Reduktion der Herbartischen Didaktik dagegen, die dem Lehrer eine ganze Reihe weithin wirkender Mittel zu freiester Verwendung an die Hand gibt, zu einem einzigen formalen System, den sogenannten Formalstufen, bringt außerdem alle jene Fehler mit sich, die bei einem so gewaltsamen Verfahren unvermeidlich sind. Wollte Ziller über Herbarts Didaktik hinausgehen, wozu er das Recht hatte und eine gewisse Veranlassung finden konnte, so mußte er zweierlei tun: 1. er mußte die äußere Form, besonders die technischen Bezeichnungen derselben aufgeben; 2. er durfte nicht den Schein behaupten, als sei sein Formalstufensystem Herbartisch. Durch die Nichtachtung dieser sogar durch das Recht des geistigen Eigentums gebotenen Rücksichten hat er eine ungeheure Verwirrung veranlaßt. Herbarts Pädagogik verlangt ein eindringendes und anhaltendes Studium, für das dem praktischen Erzieher vor allem die Zeit fehlt. Diejenigen Schulmänner, die im Sinne Herbarts wirken wollen, werden sich nun an Ziller wenden, der eine genaue Bearbeitung der Herbartischen Erziehungs- und Unterrichtslehre für die Schule zu geben verspricht, und — sie werden alle getäuscht werden: was sie im Namen Herbarts tun, ist ganz etwas anderes als Herbartisch und an sich höchst anfechtbar. Im einzelnen zeigt das Formalstufensystem Zillers folgende methodische Fehler:

1. Zillers Formalstufen sind: Analyse, Synthese, Assoziation, System und Methode, d. h. Zergliederung, Zusammensetzung, Zusammenfügung, Zusammenstellung und Durchlaufen: dreimal muß also in jeder methodischen Einheit, d. h. in jedem kleinsten Glied des Lehrstoffes, unter Umständen im Verlaufe einer Unterrichtsstunde, „Zusammenstellung“ stattfinden. Das erfordert genaue Erörterung. — Assoziationen verlangt jeder erkenntnisbildende Unterricht. Die gleichartigen Erscheinungen müssen zusammengestellt und durch Vergleichung das der Erscheinung Wesentliche vom Zufälligen abgesondert werden. Das Wesentliche ist das bei Veränderung der Umstände und Merkmale im nämlichen Zusammenhang Verharrende. Die Assoziation bearbeitet den Stoff also in der Weise, daß die wirkliche Ursache der Erscheinung zu Tage tritt. Die Formulierung dieses Gesetzmäßigen ist dann Gegenstand des weiteren Aktes des Unterrichts, den Ziller, Herbarts Gebrauch nachgehend, aber ihn umbiegend, System nennt. Wir lassen also die Assoziation als formalen Akt zu und haben nur zu sehen, ob ihn Ziller in der angegebenen Art versteht. Wir folgen dabei den Angaben der Vorlesungen über allgemeine Pädagogik, in

denen der die Formalstufen behandelnde Abschnitt besonders sorgfältig ausgearbeitet ist, während das Seminarbuch in diesem Kapitel viel zu wünschen übrig läßt. Die Assoziation läßt entweder das Allgemeine aus dem in der Synthese beigebrachten Stoffe hervortreten, indem die gleichartigen Elemente desselben sich vereinigen, die ungleichartigen sich aufheben, oder sie läßt den Gegenstand, den sie bearbeitet, durch den Kontrast gegen andersartiges, mit dem es verbunden ist, in klarerem Lichte erscheinen. Es kommt also darauf an, die Dinge reinlich darzustellen und das Gleichartige zusammenzuordnen; das ist diejenige Abstraktion, die der Klassifikation dient. Zillers Absicht ist aber, dem ganzen Charakter seiner nicht autonomen Unterrichtsführung entsprechend, eine andere. Das Gleichmäßige und Wesentliche, das die Assoziation hervortreten läßt, bleibt „im Untergrunde des Bewußtseins" mit dem Unwesentlichen und Ungleichartigen verbunden: „infolge dieser Verknüpfung vermag das Begriffliche die ihm untergeordneten Einzelvorstellungen im gegebenen Falle zu bestimmen, und diese können unter das ihnen übergeordnete Begriffliche gestellt werden. So muß es ja sein, wenn das Begriffliche in den Dienst des Willens und des Interesse treten, wenn es im Bereiche der Einzelvorstellungen gebraucht werden soll" (§ 24, Just, S. 302 f.). Das ist weder Herbarts durch lange Zeit hindurchgeführte Ansammlung wissenschaftlichen Stoffes, dem nur die wissenschaftliche Anordnung noch fehlt; das ist auch nicht die den kausalen Verbindungen nachspürende Induktion: das ist nur eine Vorbereitung von Regeln und Maximen zu praktischem, hauptsächlich moralischem Gebrauch. Damit erklärt es sich auch, daß die Assoziation nie neuen Stoff heranziehen darf, sondern nur „durchaus bekannten Stoff aus den schon durchgearbeiteten Gebieten" (a. a. O. S. 301). Ziller darf also, wenn sein naturgeschichtlicher Unterricht sich mit der Katze beschäftigt, nicht den unbekannten Löwen und Tiger zur Vergleichung betrachten lassen, damit der das Leben der Gattung Katze bestimmende Typus dieser Tiere erkannt werde. Zillers Unterricht hat den Gedankenkreis des Zöglings fest zusammenzuschließen, damit sittliches Wollen aus ihm hervorgehe; seine Assoziation soll nur Systeme schaffen, die „den Willen unterstützen" und „den Willen wecken" (a. a. O. S. 301). — Nun darf aber das System, woraus wir ihm keinen Vorwurf machen, auch nur „schon bekanntes Begriffliche" zusammenordnen (a. a. O. S. 313), und die Analyse hat ebenfalls nur „Altes und Bekanntes" aufzusuchen. Die Formalstufen vollziehen also dreimal eine Zusammenstellung, und dreimal wühlen

sie die „alten“ Vorstellungen der Schüler auf. Man sollte nicht glauben, daß die Interessen des Schülers und damit auch die Aufgabe eines Herbartischen Unterrichts hauptsächlich auf Neues gerichtet sein müssen. Zum Überfluß soll unter Umständen auch die Methode „das systematische Material auf einen bekannten Stoff übertragen“ (a. a. O. S. 325). Wird das nicht des guten Alten zu viel geben? — Man frägt sich, warum Ziller nicht eingesehen hat, daß dieser nicht geradlinig, sondern in ermüdenden Spiralen fortschreitende Unterricht dem Bedürfnis der jugendlichen, in die Welt hinausstrebenden Geister nicht genügen könne. Die Antwort liegt aber auf der Hand. Er hat auch die Methode seines Unterrichts von der Warte seiner religiös-sittlichen Gesinnungsbildung aus angesehen. So sind die moralisch verwertbaren Lehrstücke der biblischen Geschichte für sein Verfahren maßgebend geworden. Für derartiges finden sich nun genug alte Vorstellungen bei den Kindern, und die Moral sieht immer zukünftige Fälle ihrer Verwendung voraus. Sehr belebend wird zwar auch dieser Unterricht nicht sein; aber er ist doch möglich. Dagegen kann rein wissenschaftlicher Unterricht mit diesen Formalstufen nicht erteilt werden.

2. Analyse und Synthese gehen bei Herbart in weiten Abständen nebeneinander her. Die Analyse setzt bisweilen auch ganz aus; sehr notwendig ist sie nur in den frühen Jahren und gegen Ende der Lehrzeit. So zusammengerückt aber, so eng aufeinander angewiesen, wie sie bei Ziller erscheinen, können sie nicht verstanden werden.*) Sie sind Stufen der Behandlung der nämlichen methodischen Einheit; man dürfte also annehmen, daß die Analyse den Lehrstoff in seine Teile auflöst, den die Synthese dann wieder aufbaut. Der Zweck wäre, schlecht oder falsch verbundene Vorstellungen aus ihrem Zusammenhang loszutrennen, um dann die wissenschaftlich richtige Verbindung derselben herzustellen. Das will aber Ziller nicht zulassen; es wäre nach seiner Auffassung die schlechteste Analyse, „wenn man das gesamte neue Material zerlegend durchgeht und aus den einzelnen Stücken zusammensetzt“ (a. a. O. S. 270). Er will weder eine logisch-fachwissenschaftliche, noch eine logisch-empirische, sondern eine psychologisch-methodische Analyse. Diese Gegensätze halten nun freilich eine kritisch-methodische Beleuchtung nicht aus; klar aber ist, daß Analyse und Synthese sich nicht auf den nämlichen

*) Bain sagt im 4. Kap. seiner „Erziehung als Wissenschaft“: „Wollte man irgendeine Anleitung für eine Lektion unter der Bezeichnung entweder der Analyse oder der Synthese geben, so würde man damit die höchste Verwirrung in dem Geist eines jungen Lehrers hervorrufen.“ Das ist Ziller in der Tat gelungen.

Stoff beziehen sollen. Darum wäre es gut gewesen, er hätte diese sonst immer in reziprokem Verhältnisse mit einander verbundenen methodischen Bezeichnungen gar nicht gebraucht. Was er mit der Analyse will, ist nun freilich überhaupt nicht, was das Wort im logisch-methodischen Sinne sagt. Ziller hat lediglich die Absicht, aus älterem Gedankenstoff, der im Schüler sich angesammelt hat, die „hemmenden Vorstellungen zu verdrängen“ und „die unterstützenden ins Bewusstsein zu bringen“ (S. 268). Damit wird auf eine innige Verbindung der Vorstellungen hingearbeitet, die der Zweck der Erziehung bei Ziller fordert. Aber hier erhebt sich eine andere Schwierigkeit. Die Analyse soll nur solche Vorstellungen heranziehen, die der „Zögling mit dem Gegenstande des Ziels in ausdrückliche Verbindung zu bringen weiß“ (S. 265). Ob dazu der Schüler überhaupt befähigt ist, werden wir sehen, wenn wir Zillers Vorschrift der „Zielangabe“ erörtert haben. Zu Zillers Synthese haben wir wenig zu bemerken, weil er selbst dazu nur praktische Vorschriften gibt, die sich auf das Einprägen beziehen. Zur Klarheit seiner Formgebung trägt es indessen nicht bei, wenn er der Synthese die Aufgabe zuweist, die beiden Hauptstufen der Herbartschen Didaktik, Vertiefung und Besinnung, die dort nur die Oberbegriffe für Klarheit und Assoziation auf der einen, System und Methode auf der andern Seite sind, noch einmal zu durchlaufen. Wären Zillers Formalstufen eine Anleitung zur Gewinnung von Begriffen und wissenschaftlich zusammenhängenden Inhalten, so müsste die Synthese, die den Mittelpunkt des ganzen Verfahrens darstellt, etwas anderes sein als ein Akt des Einlernens.

3. Das System ordnet den bearbeiteten Stoff nach seinem wissenschaftlichen Zusammenhang. Damit möchte alles Notwendige gesagt sein in einer Didaktik, die sich das wertvolle Lob der Einfachheit verdienen wollte. Zillers Vorschriften zu dieser Stufe sind aber wieder außerordentlich vielfach und erregen dadurch schon Bedenken. Ziller will das Begriffliche hier nur „annähernd“ so zusammenordnen, wie es die Fachwissenschaft ordnet. Warum die Beschränkung? und wie weit soll sie gehen? Ziller will sich mit „psychischen Begriffen“ begnügen (S. 312 f.). Die Beispiele aber, die er dafür angibt, empfehlen seine unwissenschaftliche Bescheidenheit nicht. „Beim ersten Lateinlernen“, meint er, „erhebt sie (die Schulwissenschaft) sich nicht überall zu dem reinen fachwissenschaftlichen Begriff des Stammes.“ Das wird aber auch der wissenschaftlichen Grammatik zum Teil schwer. Ferner: „für das Bedürfnis der Unterscheidung von Wechselndem und Konstantem bei der Flexion genügt der psychische Begriff.“ Das

heißt doch nichts anderes als: man begnügt sich mit dem allgemeinen Eindruck, den Reihen wie amabam, amabas, amabat ... im Schüler zurücklassen und der ihnen sagt, daß in jeder dieser Formen Elemente seien, die in der andern auch vorkommen, und daneben jeweils ein wechselnder, eigener Bestandteil. Wie man nun in diesen Formen scheiden soll, das ist auch in der Wissenschaft heute noch nicht ausgemacht, da die Lehre von den Bindevokalen verlassen worden ist. Aber heißt das denn eine Abweichung von der Wissenschaft, wenn man nicht alles geben kann, was die Wissenschaft anbietet, und soll denn die sogenannte Schulwissenschaft mehr wissen als die Fachwissenschaft? Hier handelt es sich um eine Lebensfrage der Erziehung. Nach unserer Ansicht, die wir mit allem Nachdruck und auf alle Gefahr des Konflikts unumwunden aussprechen, hat der Unterricht Wissenschaft mitzuteilen, d. h. innerlich zusammenhängende Erkenntnisse. Davon darf keine Schul- oder Erziehungsrücksicht den Lehrer lossprechen. Er darf wohl Erkenntnisse oder Argumente zurückhalten, die der Schüler noch nicht fassen kann; aber gegen die Wissenschaft darf er nie verstoßen! Daß wir „psychische Begriffe" nicht als solche anerkennen und den ganzen Terminus als einen höchst unglücklichen und verwirrenden ansehen, haben wir an anderer Stelle schon ausgesprochen. Ein Unterricht, der Erkenntnis bilden will, kann auf solche Notbehelfe nicht verfallen; aber das religös-sittliche Bekenntnis der Zillerschen Didaktik wirkt auch an dieser Stelle, wo es sich um nichts anderes und nichts Geringeres handelt als um die Wahrheit, verderblich. Denn was soll man denn von einem Unterricht halten, der auch „inbezug auf ethische, religiöse, psychologische Vorstellungsweisen und Grundsätze" (S. 316) die begriffliche Fassung ablehnt? Hat Ziller übersehen, daß bei Herbart auch ethische Grundsätze ebenso gewonnen werden wie eine grammatische Regel oder ein naturwissenschaftliches Gesetz? So wollen wir uns endlich auch nicht wundern, wenn Ziller alle Lehrbücher verurteilt: „Die Lehrbücher müssen auf der Stufe des Systems durch die eigene Geistesarbeit des Schülers entstehen" (S. 322), und auch das braucht uns nicht aufzufallen, daß das System auch ‚Neues' darbieten darf" (S. 316), wofür naturgemäß die Stufe der Assoziation in Anspruch zu nehmen wäre. Ziller will, wie wir schon gesehen haben, keinen Unterricht haben, der nur Erkenntnis bildet; aber er weist die Wissenschaft auch da weg, wo es sich um anderes als wissenschaftliche Erkenntnis gar nicht handeln kann.

4. Die Methode hat bei Herbart praktische Bedeutung im ethi-

schen Unterricht, der auf dieser Stufe, auf der die Zöglinge das Ende der Lehrzeit erreichen, Anschluß an das Leben suchen oder, wie Herbart sagt, „in die Wirklichkeit eingreifen“ soll. Auf der Erkenntnis bildenden Seite soll er lediglich freie Überschau über die erlangten Kenntnisse schaffen: er soll „philosophieren“ oder „im Denken üben“. Ziller setzt zu dem ungewöhnlichen Terminus „Methode“ den Ausdruck „Funktion“. Diese Benennung oder dafür das deutsche Wort „Anwendung“ ist in Zillers Schule allgemein gebräuchlich; es fällt in die Augen, daß auch damit Herbarts Gedanke entstellt und vergröbert worden ist. Funktion ist Verrichtung eines für dieselbe bestimmten Organes, oder, im mathematischen Sinne, (veränderliche) Wirkung einer (veränderlichen) Ursache. Das meint Herbarts „Methode“, die vielmehr ein Hindurchgehen oder Nachgehen fordert, nicht; an „Anwendung“ denken diejenigen Vertreter der religiös-sittlichen Bildung, die, was Herbart mit scharfem Spotte abgelehnt hat, „auf genau abgezählten Sprossen“ glauben die Himmelsleiter ersteigen zu können. Ziller ist hier besonnener; aber klar ist das, was er über die Stufe der Methode sagt, durchaus nicht. „Der Schüler muß hier,“ sagt er (S. 324), „den Beweis liefern, daß sein Interesse das angeeignete begriffliche Material, vielleicht in Verbindung mit älteren, im Gebrauche wirklich beherrscht.“ Dabei soll diese Stufe doch sich auf Neueres beziehen und Älteres in anderer und neuer Art bearbeiten. Das ist nicht im Sinne Herbarts und nicht klar genug. Das „Bewußtsein des Abschlusses von einem größeren Gebiet“ (S. 327) würde der Herbartschen Methode entsprechen, die erst eintritt, wenn das ganze Gebiet abgeschlossen ist; Ziller aber will dafür besondere „willkürliche“, d. h. aus den Rahmen des zusammenhängenden Unterrichts heraustretende Examina eingeführt haben.

5. Eine Neuerung bei Ziller ist die Angabe des Ziels der Lektion oder methodischen Einheit. Der Unterricht soll eine Schule des Willens sein; zum Willen gehört aber „ein Ziel, das er sich steckt und das er dann mit Aufbietung aller Geisteskräfte zu erreichen sucht“ (S. 163). Dieses Ziel wird nun angegeben, damit der Zögling sich „mitten in den Vorstellungskreis und den Teil desselben hineinversetze, durch dessen Tätigkeit das Resultat seinem Inhalte nach zustande kommt, und sich dadurch aufgefordert fühle, alle seine Kräfte und Kenntnisse dafür zu sammeln und zusammenwirken zu lassen, damit das Ziel erreicht werde“ (S. 164). Vortrefflich! Dagegen dürfte sich doch nichts einwenden lassen. — Soll denn aber das Kind das Ziel eines Unterrichts so begreifen, daß sein

Wille dadurch bewegt werden kann? Herbarts Wort, daß „die Tat den Willen erzeuge aus der Begierde“, gilt doch auch für Ziller; was nicht schon einmal gesehen oder aus wirklichem Geschehen als möglich erkannt worden ist, kann auch nicht gewollt werden: ignoti nulla cupido, wie Herbart in gleichem Zusammenhang sagt. Ziller glaubt dennoch, daß das Kind den Willen seines Erziehers auf dessen bloßes Wort hin zu dem seinigen machen könne; denn er meint sogar, daß das Ziel „von den Kindern selbst angegeben werden“ könne (Seminarbuch S. 101). Ferner verlangt er, daß von der Analyse an dem Zögling immer klarer werden müsse, worauf der Unterricht hinstrebt. Das sind nun aber doch nur Worte, hinter denen kein ernster Sinn stecken kann. Wenn der Unterricht Neues geben, neue Gedankenverbindungen stiften, neue Begriffe bilden will, wenn nach der viel citierten Idee der Vollkommenheit der Zögling über sich hinaus gehoben werden soll, so kann kein Ziel so niedrig gesteckt werden, daß es der Zögling nicht bloß zu seinem eigenen macht, sondern auch von Anfang so deutlich vor sich sehen kann, daß er es selbst angibt. Aber Ziller will eben keinen Erkenntnisse bildenden, sondern einen sittlich-religiösen Unterricht; darum opfert er überhaupt in den für ihn wichtigsten Fällen sogar, nämlich bei sittlichen, religiösen und psychologischen Stoffen, sein Ziel ganz auf. So ist zu begreifen, daß er das Ziel „ganz konkret und faktisch“ gefaßt haben will (Vorles. über Allg. Pädag. § 19, Just, S. 164); die „Punkte, auf die es abgesehen ist, dürfen erst bei der Bearbeitung stark hervortreten“ (Seminarb. S. 101). Dann ist also das „Ziel“ überhaupt noch gar nicht das Ziel, und wenn die Stufe der Assoziation, wie Ziller immer wieder sagt, die Aufgabe der Abstraktion zu erfüllen hat, so kann das wirkliche Ziel des Unterrichts nicht ein Konkretum sein. Aber treten wir heraus aus diesem Zirkel der Unmöglichkeiten. Sehen wir, wie diese Dinge sich in der Ausführung gestalten. Wir beziehen uns dabei auf Staudes vortreffliche Präparationen zu den Biblischen Geschichten (Dresden, 1883, 2. Teil, S. 57 f.), weil Staude ohne Zweifel mit Zillers Formalstufen das Beste gemacht hat, was sich machen läßt.

An der angegebenen Stelle wird das „kananäische Weib“ behandelt; wir greifen die Geschichte auf den Zufall hin heraus. Die Tochter der unglücklichen Frau ist von bösen Geistern geplagt. Sie fleht Jesus, der von Juda herkommt, wo er geistigen Hochmut, aber keinen Glauben gefunden hat, und nun Segen spendend nordwärts zieht, an, auch ihr Kind zu heilen. Jesus weist sie schroff zurück: man soll das Brot nicht den Kindern wegnehmen und es den Hunden

vorwerfen. Sie bleibt aber bei ihren Bitten und ihrem Vertrauen, und endlich heilt Jesus das kranke Kind. — Was wird ein nicht voreingenommener Lehrer aus dieser Geschichte machen? Der Zusammenhang wird ihn darauf hinweisen, daß es sich hier um einen außerordentlich wichtigen Akt handelt: Juda stößt seinen Erlöser von sich; die frohe Botschaft wird allen Völkern gepredigt: wir sind als Christen nicht die Erben des Judentums. Das Ziel liegt also klar vor Augen: Christus wendet sich ab von den Juden, um allen Völkern das Heil zu bringen. Daraus würde sich ein kulturgeschichtliches Ziel mühelos formulieren lassen. Aber Zillers Formalstufen haben sich von den Kulturstufen nichts sagen zu lassen; sie sollen lediglich der sittlich-religiösen Bildung dienen. Sittliche Begriffe dürfen aber nicht als solche in das Zillersche System aufgenommen werden. Hier tritt der psychische Begriff ein, der seinen Ausdruck in volkstümlichen Aussprüchen, Bibelversen u. dgl. findet. Dieser Anweisung (Ziller, Vorles. üb. allg. Pädagog., Just S. 316) folgend, setzt Staude für die Systemstufe ein: „Einige der letzten Strophen von: Befiehl du deine Wege ...“ u. s. w. Daraus läßt sich aber kein Ziel formulieren. Dieses heißt demgemäß und Zillers Forderungen entsprechend: „Von Jesus und einem kananäischen Weib.“ Da bleibt uns nur die Frage übrig, ob durch dieses Ziel, das ja gar keines ist, der Zögling sich angetrieben fühlen kann, „alle seine Kräfte und Kenntnisse dafür zu sammeln und zusammenwirken zu lassen, damit das Ziel erreicht werde“ (ebenda S. 164). Was ist uns Hekuba? Was ist dem zehnjährigen Volksschulkinde ein kananäisches Weib?*)

Als Ziller die verschiedenen Glieder der Herbartischen Didaktik zu seinen Formalstufen zusammenschweißte, blieb ihm als Rest, für den kein Unterkommen zu finden war, der darstellende Unterricht in den Händen; er hat auch aus ihm etwas ganz Besonderes geschmiedet. Herbart hatte aus ihm etwas sehr Einfaches gemacht; wie es täglich im Unterricht vorkommt. Er rechnet den darstellenden Unterricht zum synthetischen; eigentlich ist er eine Fortsetzung des analytischen, eine Form des Übergangs zum synthetischen. Er heißt

---

*) Ihren künstlichen Ursprung verraten die Formalstufen auch durch ihren Mangel an Dehnbarkeit. Ist dieser schon auf der Stufe des Systems deutlich hervorgetreten, so zeigt er sich in aller Schärfe in der Anordnung, daß Geschichtliches, Naturkundliches und Sprachkundliches, das in andern Fächern vorkommt, in besonderen „Unterhaltungen“ außerhalb des von den Formalstufen beherrschten Unterrichts behandelt werden muß (Seminarb. S. 107). Lessing hat also Unrecht gehabt, als er empfahl, die Schüler häufig von einer Scienz in die andere hinüberschauen zu lassen.

aber bei ihm „bloß darstellender Unterricht“, weil er nicht, wie der synthetische, „aus eigenen Steinen“ baut, sondern mit dem Stoff, den der analytische Unterricht herbeigeschafft hat. Man behandelt einen Gegenstand, der dem Schüler im ganzen unbekannt ist, von dem er aber einzelne Seiten oder Teile schon kennt, in der Weise, daß man das Unbekannte aus diesen bekannten Elementen vor dem Schüler zusammensetzt. Das ganze Geschäft besteht also in der Darstellung, in der Zusammensetzung; der Inhalt des darstellenden Unterrichts bedarf keiner weiteren Behandlung, nachdem er auf solche Weise vor die Sinne der Schüler getreten ist: denn die Elemente derselben leben in seiner Anschauung und sind vielleicht im analytischen Unterricht schon irgendwie behandelt worden. „Auch noch über den Kreis von Erfahrung und Umgang“ — den der Zögling zum Unterricht mitbringt und den der analytische Unterricht zu bearbeiten hat — „läßt sich die lebendige Fülle, die eindringliche Klarheit von beiden hinaustragen; — oder vielmehr in das Licht, das von ihnen ausströmt, können manche Partien des Unterrichts vorteilhaft gestellt werden. Man kann aus dem Horizont, in welchem das Auge eingeschlossen ist, die Maße nehmen, um ihn durch Beschreibung der nächstliegenden Gegend zu erweitern“ (Allg. Pädag. II, 5 § 4). Es gibt daher für diese Art des Vortrags nur ein Gesetz: „so zu beschreiben, daß der Zögling zu sehen glaube“ (ebenda § 5). Dafür gibt der Umriß pädagogischer Vorlesungen eingehendere Anweisung § 107 f. Der Lehrer soll „frei“ vortragen, damit er „ungestört wirken könne“; es ist ihm sogar zu empfehlen, daß er im Anfange, um in dieser Art des Lehrens die Meisterschaft zu erlangen, die sie fordert, „genau memoriere“, was er sagen will. „Munterkeit und Beobachtungsgeist des Lehrers“ ist alles, was der bloß darstellende Unterricht braucht (Allg. Pädag. II, 5 § a5). Was Herbart will, ist demnach nichts anderes, als was der tüchtige Lehrer der Geographie tut, sobald er über die Grenzen des heimatskundlichen Unterrichts heraustritt, um zu schildern, was die Anschauung der Schüler nicht selbst mehr erreichen, aber aus verwandtem und schon angeeignetem Stoffe zusammensetzen kann. Nur sehr ungeschickte Lehrer gehen hier gleich zum Atlas über, als ob die Betrachtung kartographischer Symbole auch Anschauung geographischer Objekte wäre. An diese Lücke denkt Herbart, wenn er (Allg. Pädag. II, 5 § 36) sagt: „Hier greift der darstellende Unterricht ein er erweitert die Kenntnis der Natur und des Menschen durch die ersten Anfänge der Länder- und Völkerkunde.“

Diesen Anweisungen entspricht Ziller auf die denkbar schlechteste

Art; denn sein darstellender Unterricht „gibt bloß Andeutungen, und *die Kinder konstruieren sich die Geschichte selbst* aus ihrem Erfahrungsmaterial“ (Seminarb. S. 25). Im dreizehnten Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik gibt Ziller, S. 272 f., „darstellende Formen von geschichtlichen Stoffen in pädagogischen Sinne.“ Hier ist, was die Kinder aus den Andeutungen des Lehrers ergänzend konstruieren, deutlich bezeichnet, so daß man sich eine Vorstellung von dieser hinkenden Lehrart machen kann, die Herbarts natürlichen und einfachen Anweisungen so gleicht, wie ein Gang auf Stelzen einem gewandten und anmutigen Tanze. Wir heben, was die Kinder sagen, im Druck hervor. Die Stelle, die wir auswählen, handelt von der Geburt Christi.

„Und in derselben Nacht wurde das Christkindlein seinen Eltern von dem lieben Gott geschenkt. Da werden sie es wohl in ein Bettchen auf weiche, warme Kissen gelegt haben? — *Daran war an dem Orte nicht zu denken.* — Man mußte es dahin legen, von wo sonst die Schafe ihre Nahrung nehmen — *in die Krippen, und konnte es nur notdürftig in Windeln hüllen.* — Deshalb wird es ihnen auch gar nicht lieb gewesen sein, daß ihnen das Christkindlein in dieser Nacht geboren wurde — *vielmehr freuten sie sich doch gar sehr darüber.* — Sie werden es daher gewiß auch allen Leuten verkündigt haben? — *Das hätten sie sicherlich gern getan; aber sie waren viel zu sehr mit dem neugeborenen Christkindlein beschäftigt und konnten sich nicht von ihm entfernen.* — Deshalb übernahm es der liebe Gott selbst, den Leuten die Geburt des Christkindleins zu verkünden durch einen seiner Engel — *die bei dem lieben Gott oben im Himmel sind* (nach einem bekannten Liede) . . .“

Solchen Unterricht trifft man ja zuweilen noch bei Lehrern, die sich nicht gut vorbereitet haben und, wenn sie eine Gedankenfolge, die der Unterricht erheischt, bei den Schülern nicht in Bewegung zu setzen vermögen, ihnen halb oder ganz in den Mund legen, was sie aus sich zu entwickeln hätten. Dieser Lehrart gebührt aber nicht die Ehre systematischer Anweisung, sondern eine ernstliche Vermahnung an die Pflichten elementarer geistiger Bildung. Bei Ziller ist der darstellende Unterricht überhaupt nicht angebracht. Er soll Erfahrung und Umgang auf die leichteste Weise synthetisch ergänzen, wird also gerade in der ersten Schulzeit zur Anwendung kommen; denn dieser fällt die natürliche Aufgabe zu, den Gedankenkreis der Schüler in natürlicher Anknüpfung zu erweitern. Aber gerade diese

Aufgabe lehnt Ziller ab, indem er dem ersten Schuljahre die Märchen als Konzentrationsstoff zuweist. Wie sollen denn die Kinder das Märchen von Hühnchen und Hähnchen „nach den Andeutungen des Lehrers aus ihrem Erfahrungsmaterial konstruieren?“ Man sehe, wie das im Zillerschen Seminar geschehen ist (Seminarb. S. 25). Der Lehrer sagt: Hühnchen und Hähnchen machen es so, wie wir Leipziger es machen am Sonntage nach der Kirche: wir gehen dorthin, wo es am schönsten ist. Nun konstruieren die Kinder: Aufs Dorf, aufs Feld. Man sagt ihnen, daß die beiden Märchenpersonen lieber in den Wald gegangen seien. Da werden sie wohl Beeren gesucht haben? Nein, sie suchten Nüsse. — Gegen alle solche Künste hat Herbart ein kräftiges Wort gesprochen: „Man übersieht, daß man fordert, was nicht sein darf, was die Natur unvermeidlich straft, indem man verlangt, der erwachsene Erzieher solle sich herabbiegen, um dem Kinde eine Kinderwelt zu bauen“ (Allg. Pädag., Einleit., § 19). So sind in Zillers Didaktik durch unrichtige Obersätze alle weiteren Schritte erschwert gehemmt und richtungslos geworden. Der darstellende Unterricht selbst vergißt am Ende seine Bestimmung, indem er Fremdes und Entlegenes mittels Vergleichung oder Gegensatzes durch anderes Fremde und Entlegene, das schon vorgekommen ist, „apperzipieren läßt“ (Vorles. üb. Allg. Pädag., § 21, Just, S. 203). Für darartiges muß ein richtig organisierter Unterricht doch seine ordentliche Stelle haben; der darstellende Unterricht kann hier nur ein Auskunftsmittel für Verlegenheitsfälle sein, die bei Ziller allerdings immer und immer sich einstellen.

Die Formalstufen sind nicht der schlechteste Teil der Zillerschen Didaktik. Eine Anweisung für die Führung der einzelnen Lektion ist ein Bedürfnis der Praxis, wenn sie nicht pfadlos dahinirren will, und eine Stelle bei Herbart, in der für eine Seite des Unterrichts wenigstens eine solche Anweisung gegeben wird, ist Ziller entgangen.*) Aber man sollte keine Häuser bauen mit Steinen, die für andere zugehauen sind.

Zillers Formalstufen geben

1. einem gesunden Gedanken Herbarts eine vollständig abweichende Deutung und machen ihn dadurch unverständlich;

2. sie leiden selbst an logischen Fehlern, die eine planmäßige Erkenntnisbildung nicht zulassen, und genügen

---

*) Näheres darüber in des Verfassers Buch: Haus, Welt und Schule. Wiesbaden 1902. S. 73 f.

nicht einmal den von Ziller selbst aufgestellten Erziehungs- und Unterrichtszwecken.

Wir schließen unsere Erörterungen. Der Leser, der ihnen gefolgt ist, weiß, daß wir die ganze Didaktik Zillers ablehnen müssen. Es wäre ungerecht, ja töricht, wenn man von einer Unterrichtslehre in unseren Tagen fordern wollte, daß sie von Grund auf mit eigenen Steinen baue. Wir haben eine reiche und vielfältig entwickelte Fachwissenschaft, und an die Ausbildung der Erziehungs- und Unterrichtslehre haben hervorragende Männer unserer Nation ihre ernstesten und tiefsten Gedanken gewendet. Aber die Fachwissenschaft gilt nichts für Ziller; er kennt nur eine „Schulwissenschaft", und alle logische Strenge prallt ab an dem obersten Satze seiner Didaktik, der sie einem ganz fremden Interesse überliefert. Das alles geschieht unter dem Namen der Herbartischen Pädagogik. Von dieser aber hat Ziller nur eine Anzahl technischer Bezeichnungen herübergenommen, die das nicht mehr bedeuten, was sie bei Herbart bedeutet haben. So können wir Ziller selbst den Vorwurf nicht ersparen, daß er die Lehre Herbarts, die er verständlich und anwendbar machen wollte, was sie nicht in allen Teilen war, der deutschen Schule entfremdet hat.

Über Ökonomie und Technik des Lernens.

Von Dr. E. Meumann, Professor an der Universität Zürich.

(Schluß.)

5. Das durch den Sinn unterstützte Lernen.

Es ist allgemein bekannt, daß das Erlernen sinnvoller Stoffe leichter vonstatten geht, schneller zum Ziele des Auswendighersagens gelangt und ein länger dauerndes Behalten ermöglicht, als das mechanische Lernen unzusammenhängender Elemente, wie Buchstaben, Silben, Zahlen, Namen u. dergl. Aber ebenso allgemein sind gewisse Grundirrtümer über das Verhältnis des sinnvollen, des sogenannten „rationellen Memorierens“ zum „mechanischen“ Memorieren verbreitet. Das psychologisch-pädagogische Experiment hat sich mit dem durch den Sinn unterstützten Memorieren bisher noch am wenigsten beschäftigt. Dies erklärt sich leicht, wenn man die außerordentliche Fülle von Möglichkeiten ins Auge faßt, die auf diesem Versuchsfelde dem Experimentator offen stehen. Die Summe der Bedingungen, von welchen das mechanische Lernen abhängt, ist noch relativ leicht zu übersehen, wir wissen, daß sie sich aus den Wiederholungen, der Aufmerksamkeit, den Gefühlen, den Zeitverhältnissen beim Lernen, der Beteiligung des inneren oder des lautlichen Sprechens und einigen sekundären Bedingungen, wie den früher erwähnten zusammensetzen, und es läßt sich durch eine logische Aufzählung der hierbei in Betracht kommenden möglichen Fälle einigermaßen erschöpfend feststellen, wie alle diese Bedingungen variiert werden können. Das Experiment kann dann successiv ausprobieren, wie der Erfolg des Lernens von ihnen abhängt. Sobald wir uns aber auf das Gebiet des sinnvollen Lernens begeben, wirken nicht nur alle diese beim mechanischen Memorieren in Betracht kommenden Bedingungen wiederum mit, sondern das Lernen kompliziert sich durch die Fülle der Möglichkeiten, die sich aus der Natur des sinnvollen Lernstoffes und seiner Einwirkung auf den Lernenden ergeben. Der Inhalt des Gelernten kann mehr anschaulicher oder mehr begrifflicher Natur sein, und der anschaulich

vorstellenden oder der logischen Tätigkeit des Lernenden mehr Anregung bieten; er kann wiederum aus den verschiedenen Gebieten der Anschauung seine Materialien entlehnen, und er kann in logischer Hinsicht mehr oder weniger abstrakt sein. Der Gedankenzusammenhang des zu lernenden Stoffes kann einfach klar und leichtverständlich, oder verwickelt und dunkel sein; der grammatische Bau und die Länge der Sätze kann für die Einprägung günstig oder ungünstig sein. Es kommt als ganz neues Moment hinzu, die Beziehung zwischen dem Inhalt und der Wahl des Ausdrucks, ja das Wortmaterial als solches gewinnt durch seine Beziehung zum Inhalt bisweilen eine besondere sinnliche Bedeutung, der Klang der Worte kann dem bezeichneten Gegenstande mehr oder weniger angemessen sein; Alliteration, Assonanz, Reim, Rhythmus und Versmaß und die Mannigfaltigkeit und der Reichtum des Wortwechsels spielen eine Rolle für das Gedächtnis.

Gegenüber der Menge von Aufgaben, die sich aus allen diesen Elementen für die Erforschung der Bedingungen des sinnvollen Lernens ergeben, erscheint nun das bisher Erforschte noch sehr geringfügig, und doch hat das wenige uns sicher Bekannte schon großen pädagogischen Wert.

Zuerst ergeben sich auch beim sinnvollen Lernen durchgreifende individuelle Unterschiede der lernenden Personen: Typen des rationellen Memorierens könnte man sie nennen. Wir befragten bei unseren Experimenten über sinnvolles Lernen eine Anzahl Vp genau über die Art und Weise ihres Verhaltens und wurden teils auf Grund der Selbstaussage der Vp., teils auf Grund der objektiven Versuchsergebnisse auf folgende typische Unterschiede in der Lernweise verschiedener Menschen aufmerksam. (Gegenstände des Lernens waren meist Strophen aus Schillers Zerstörung von Troja oder ausgewählte Abschnitte aus der deutschen Übersetzung des Philosophen Locke).

Eine Vp. (Mn.) lernte sozusagen ausschließlich nach dem Sinn und dem logischen Zusammenhang des Stoffes. Sie behielt die Worte des Gedichtes oder Prosastückes nur mit Rücksicht darauf, wie sie den Sinn und Zusammenhang zum Ausdruck brachten. Hierbei war wiederum das Lernen des (meist recht akstrakten) Prosatextes dadurch ausgezeichnet, daß bei demselben noch exklusiver auf den Sinn und den grammatischen Zusammenhang der Sätze geachtet wurde als beim Gedichtlernen, während bei dem Gedicht die möglichst anschauliche Vergegenwärtigung der geschilderten Vorgänge, Handlungen, Personen, Örtlichkeiten dem Gedächtnis als Anhaltspunkt für die Einprägung der Worte diente. Das Behalten der Worte wurde durch anschau-

lichen Inhalt mehr erleichtert als durch abstrakte Zuzammenhänge. Bisweilen gab die dichterische Sprache Schillers der Vp. Anlaß auf die sinnliche Klangwirkung der Worte, auf Rhythmus Reim- und Satz- und Wortlängen zu achten; doch hatten diese sinnlichen Elemente immer nur den Charakter ganz sekundärer Gedächtnishilfen.

Ganz anders verhielten sich einige andere Versuchspersonen; bei ihnen spielten auch während des sinnvollen Lernens die sinnlosen Elemente des Textes die Hauptrolle für das Einprägen. Sie achteten in erster Linie auf optische Elemente, wie die Länge der Worte und Sätze (Satzteile), auf ihre Stelle im Verse oder in der Strophe oder im Prosatext (Lokalgedächtnis) oder auf akustische Elemente, wie auf die Klangwirkung der Worte, den Tonfall und Rhythmus ihrer eigenen Stimme, insbesondere auf die dynamischen Verhältnisse der Betonung, auf Rhythmus und Reim, auf die Wiederkehr gleicher Buchstaben (Laute) am Anfang der Worte, auf absonderliche, der Umgangssprache nicht geläufige Worte u. dergl. m. oder auf die phonetischen Schwierigkeiten und die Reihenfolge der motorischen Innervationen beim Sprechen. Der Sinn und die Bedeutung des Erlernten spielte dagegen bei diesen Vp. nur die Rolle eines das Sinnengedächtnis unterstützenden Elementes. Man sieht hieraus, daß auch beim Lernen sinnvoller Stoffe die einen Menschen mehr mit den Sinneselementen behalten, den andern vorwiegend mit dem Sinn des Erlernten; im letzteren Falle werden die sinnlichen Elemente — bald die akustisch-motorischen, bald die optischen — nur bisweilen mit Bewußtsein zu Hilfe gerufen, wenn die Vp. bemerkt, daß das eine oder andere Wort nicht recht haften will, oder es drängen sich die sinnlichen Elemente gelegentlich durch ihren absonderlichen oder auffallenden Charakter in den Blickpunkt des Bewußtseins. Dabei scheint wiederum ein zweiter Unterschied der Individuen sich daraus zu ergeben, daß der Sinn des Erlernten von der einen Person vorwiegend anschaulich vergegenwärtigt, von der andern nach ihrem logischen Zusammenhang (oder dem grammatischen Zusammenhang der Sätze) eingeprägt wird. Ein dritter typischer Unterschied besteht auch hier wieder darin, daß manche Individuen darauf ausgehen, das Ganze als Ganzes zu lernen, die einzelnen Sätze oder Verszeilen werden als Teile der Strophe, die Strophen als Teile des ganzen Gedichtzusammenhangs eingeprägt; auf diesen Totalzusammenhang richtet sich die Aufmerksamkeit der Vp. Andere Individuen reihen dagegen die einzelnen Verse, Strophen, Sätze stückweise aneinander und verbinden sie zum Ganzen. Die Aufmerksamkeit der ersteren ist eine Totalaufmerksamkeit, die der letzteren arbeitet in diskreten, auf das

einzelne gerichteten Akten, die eine Aufmerksamkeit ist eine analytische, sie analysiert das zuerst erfaßte Ganze, die andere eine synthetische, sie baut aus den Teilen das Ganze auf. Auch der Unterschied der fixierenden und fluktuierenden Aufmerksamkeit kehrt hierbei wieder. Die Vp. mit fluktuierender Aufmerksamkeit greift beim Lesen voraus und zurück (ebensowohl mit dem inneren wie mit dem äußeren Blick), der fixierende Typus liest und lernt streng successiv, was vor seinem gleichmäßig fortscheitenden Blick erscheint. Man könnte in Versuchung sein, noch einen vierten typischen Unterschied zu nennen, doch ist mir zweifelhaft ob er an grundlegender Bedeutung mit den vorigen auf eine Stufe zu stellen ist. Man beobachtet nämlich bei allen psychologischen Experimenten, auch beim Gedächtnisversuch, daß manche Vp. die Neigung haben mit allen möglichen sekundären, selbstgebildeten Hilfsassoziationen zu arbeiten, während andere hierauf ganz verzichten und sich ausschließlich an das Gegebene selbst halten. Bald bilden die ersteren mnemotechnische Hilfsvorstellungen, welche die Teile des zu erlernenden Stoffes miteinander verbinden, bald machen sie unterstützende Bewegungen, oder sie bilden eigentümliche räumliche Schemata, in welche das zu Behaltende eingeordnet wird u. dergl. m. Die meisten dieser sekundären Hilfen verschwinden jedoch im Verlauf fortgesetzter Experimente und das Lernen hält sich immer mehr einfach an den gegebenen Text. Es scheinen daher solche Hilfsmittel mehr auf Gewöhnungen zu beruhen und nicht eigentliche Unterschiede in der Organisation des Gedächtnisses zu bezeichnen.

Sehen wir von den individuellen Lerntypen ab, so lassen sich neben ihnen auch allgemeine Gesetzmäßigkeiten des sinnvollen Lernens nachweisen. Das erste was dem Experimentator aufzufallen pflegt, ist die außerordentliche Überlegenheit des durch den Sinn unterstützten Memorierens vor dem rein mechanischen Einprägen unzusammenhängender Elemente. Notwendigerweise sind nun aber die Zahlenangaben der einzelnen Autoren, durch welche diese Überlegenheit illustriert wird, sehr verschieden; das sinnvolle Lernen ist eben je nach der Natur des Lernstoffes wiederum verschieden leicht, und es ist immer nur annähernd möglich, sinnvolles und mechanisches Memorieren in direkten zahlenmäßigen Vergleich zu bringen. So mag es sich erklären, daß Ebbinghaus fand, daß eine Anzahl Reihen von 12 sinnlosen Silben, die täglich wieder erlernt wurden, am 6. Tage noch 31 Wiederholungen erforderten, um wiedererlernt zu werden, während sechs Strophen aus Byrons Don Juan schon vom 4. Tage an

fehlerlos frei reproduziert werden konnten. Nach anderen Versuchen von Ebbinghaus und Binet scheint das sinnvolle Lernen bei Stoffen von mittlerer Länge nur $^1/_{10}$ der Zeit des mechanischen Memorierens zu erfordern. Bei Versuchen über das Behalten von Worten und Sätzen, welche Binet und Henri an Schulkindern ausführten, ergab sich, daß im Durchschnitt 25 mal so viel Worte behalten wurden, wenn man den Kindern sinnvolle Sätze vorsprach, als wenn unzusammenhängende Worte zu behalten waren. (Binet u. Henri, la mémoire des mots und la mémoire des phrases; l'année psychologique I. 1895).

Was die Lernmethoden anlangt, so ergab sich bei unseren Versuchen, daß für sinnvolle Stoffe unbedingt die G-Methode (vgl. S. 286 dieser Zeitschr.) oder eine der vermittelnden Methoden (vgl. S. 298 dieser Zeitschr.) vorzuziehen sind. Ja, die G-Methode zeigt ihre großen Vorzüge vor allem Lernen in Teilstücken (T-Methode) erst recht bei sinnvollem Material. Die Verteilung der Aufmerksamkeit, das Gleichmaß der Konzentration verhält sich bei der G-Methode und den vermittelnden Methoden angewandt auf sinnvolle Stoffe überhaupt am günstigsten.

Ganz besonders wichtig für die pädagogische Verwertung der Experimente über sinnvolles Lernen ist nun aber die Frage, wie das sinnvolle und das mechanische Memorieren zusammenwirken? Die heutige Schulpraxis dringt mit Recht darauf, daß alles Memorieren und Behalten von einer möglichst gründlichen Interpretation des Erlernten ausgehen müsse, daß erschöpfendes Verständnis für den Sinn des Memorierstoffes die Basis alles Memorierens sein müsse. Das „rationelle Memorieren“ wird daher allem „mechanischen“ vorgezogen. Hieraus scheint sich aber vielfach die Überzeugung entwickelt zu haben, daß es ein rein sinnvolles Memorieren gebe, bei welchem jedes mechanische Element des bloßen Hersagens fehlen könne und daß dieses das ideale Lernen des Schulkindes sei. Wenn mit dieser Auffassung der Gedächtnisarbeit des Schulkindes Ernst gemacht würde, so müßte eine völlige Zerfahrenheit des Gedächtnisses und eine allgemeine Lückenhaftigkeit des Behaltenen die Folge davon sein. Das psychologische Experiment zeigt uns, daß bei allen Gedächtnisstoffen, die mit Sicherheit reproduziert werden, und die dauernder Besitz des Geistes werden sollen, die bloße einmalige Auffassung des Stoffes nicht genügt, daß vielmehr bei aller Einprägung, welche nachhaltige Spuren in unserem Bewußtsein hinterlassen soll, das mechanische Element des bloßen Wiederholens mitwirken muß, ja daß die bloße Wiederholung genau dieselbe Bedeutung für das sinnvolle wie für das

mechanische Memorieren hat, wenn auch die Anzahl der Wiederholungen im ersteren Falle eine geringere ist. Die Wiederholung, das wiederholte Einprägen, Lesen, Sprechen, Hersagen spielt nämlich neben dem Aufwande an Aufmerksamkeit und neben dem Verständnis für den Sinn seine eigenartige selbständige Rolle. Wir fanden in Versuchen über dauerndes Behalten, daß wenn eine Vp. wegen ungünstiger körperlich-geistiger Disposition sich einmal beim Neulernen eines Stoffes nicht konzentrieren konnte, also mit verminderter Aufmerksamkeitsspamnung arbeitete, sie die Ungunst ihrer psychophyischen Verfassung bisweilen durch eine sehr große Häufung der Wiederholungen zu ersetzen suchte. Regelmäßig ergab sich dann, daß solche Stoffe am längsten behalten wurden und die nachhaltigsten Spuren im Gedächtnis zeigten. Etwas ähnliches bemerkten wir bei vergleichenden Versuchen über den Einfluß des Rhythmus auf das Lernen. Es kam vor, daß ein Versmas die Vp. besonders anregte, sie lernte mit vermehrter Aufmerksamkeit und in angenehmer Gefühlslage, und sparte dadurch an Wiederholungen. Wenn nun das dauernde Behalten solcher Reihen geprüft wurde, so ergab sich, daß sie nicht so gut behalten wurden, wie Reihen mit ungünstigem Rhythmus, die mit gehäufter Wiederholungszahl scheinbar ebensofest erlernt worden waren. Noch deutlicher zeigen Versuche über unmittelbares Behalten die Notwendigkeit des mechanischen Memorierens. Wenn man die obere Grenze für das unmittelbare Behalten von sinnvollen Sätzen für eine Vp. festgestellt hat, so unterscheidet sich das Behalten des zuletzt noch eben fehlerlos reproduzierten Satzes in nichts von dem unmittelbaren Behalten sinnloser Elemente. Wenige Minuten, nachdem er niedergeschrieben wurde, ist nur noch eine ganz lückenhafte Reproduktion desselben möglich. Zu allem was dauernder Besitz des Geistes werden soll gehört eben ein wiederholtes Memorieren. Und wenn nun ein Text wörtlich auswendig gelernt werden soll, so muß dieses wiederholte Memorieren auch ein rein mechanisches Element enthalten, nämlich die bloße Assoziation der sinnlichen, optisch-akustisch-motorischen Elemente der gehörten und gesprochenen Worte. Niemand vermag sich ein Gedicht von sechs Strophen dadurch wörtlich einzuprägen, daß er sich den Gehalt desselben an Vorstellungen und Gedanken klar macht, oder daß er sich die Succession dieser Vorstellungen als solcher einprägt, denn erstens gibt es keine eindeutige assoziative Beziehung zwischen einer Vorstellungskette und einer sie ausdrückenden Wortreihe, auf Grund deren von den Vorstellungen aus die Worte gefunden werden könnten, und zweitens sind alle Vorstellungen des Gedichtes durch

die Wahl der Worte bestimmt. Unser Gedächtnis muß also ein gewisses Maß mechanischer Einprägung auf das Wortmateriul als solches verwenden, wenn wörtliches Memorieren und Behalten stattfinden soll. Dieses mechanische Element kann für das Bewußtsein sehr zurücktreten, wie bei jenem Lerntypus, der seine Aufmerksamkeit auf den Sinn richtet, und die sinnlosen Elemente des Wortes mehr sekundär zu Hilfe nimmt, es ist aber immer vorhanden. Eine ganz besondere Bedingung, die uns zum mechanischen Memorieren zwingt, hat man wohl darin gesehen, daß wir die Reproduktion des Erlernten sprechend ausführen müssen und daß wir sprechend lernen. Hieraus ist mit Unrecht gefolgert worden, daß die motorischen Assoziationen der Sprechakte beim Lernen die fundamentalen und allgemeinen, nie zu entbehrenden mechanischen Assoziationen seien. Allein das gilt sicher nur für den motorischen Typus. Für den visuellen und akustischen Typus können sich die optischen und akustischen Wortelemente so sicher assoziieren, daß sich mit ihrer Reproduktion auf Grund der vollkommen geläufigen Assoziationsbahnen von den Gesichtsbild- und Klangbildzentren der Worte aus die Sprechbewegungen automatisch einstellen.

Wenn nun einerseits das Moment der Wiederholung, und zugleich die mechanische Assoziation der sinnlichen Elemente des Wortes bei allem wörtlichen Auzwendiglernen eine Rolle spielt, so sollte man in der Schulpraxis das wiederholende Lernen nie unterschätzen oder vernachlässigen; den festen Bestand seiner Gedächtnismaterialien und die sichere sprachliche Wiedergabe des Gelernten erwirbt das Schulkind nur durch dieses eigentliche Memorieren.

Diese Ausführungen dürfen nicht mißverstanden werden. Es soll damit nicht gesagt sein, daß klares Erfassen des Sinnes und beständige Hinlenkung der Aufmerksamkeit auf den Zusammenhang des Gelernten etwas Nebensächliches und jene sinnlich-mechanischen Elemente die Hauptsache beim Lernen ausmachen! Woher würde sich sonst die außerordentliche Überlegenheit des sinnvollen Memorierens gegenüber dem mechanischen erklären lassen? Vielmehr muß sich die mechanische Aneignung der sinnlich-motorischen Elemente beim wörtlichen Lernen und die mehrfache Wiederholung des Stoffes nach Möglichkeit dem sinnvollen Auffassen unterordnen und einerseits die Aufgabe der Befestigung des aufmerksam erfaßten und verstandenen Stoffes übernehmen, andererseits das bestimmte Wortmaterial der Reproduktion geläufig machen.

Wenn es nun so viel leichter ist, sinnvolle Stoffe zu lernen, als

zusammenhangslose Elemente, so fragt sich, ob nicht die landläufige Mnemotechnik damit gerechtfertigt wird? Diese geht bekanntlich darauf aus, das Einprägen von Zahlen, Namen u. dgl. unzusammenhängender Gedächtnisinhalte dadurch zu erleichtern, daß sie solche Inhalte durch einen künstlich geschaffenen Zusammenhang verbindet. Man substituiert z. B. den Regierungszahlen der deutschen Kaiser Buchstaben, und zwar in der Regel nur Konsonanten, und schiebt zwischen diesen beliebig Vokale ein, um aus den Konsonanten irgend ein sinnvolles Wort zu bilden, aus mehreren aufeinanderfolgenden Worten dieser Art macht man dann etwa einen Satz und aus dem leicht zu behaltenden Satze rekonstruiert sich der Lernende wieder die Regierungszahlen. Durch diesen und ähnliche Kunstgriffe, die immer auf der Einführung künstlicher Mittel- und Hilfsvorstellungen beruhen, mittels deren der einzuprägende Stoff behalten wird, lehrt uns der Mnemotechniker alles denkbare zu behalten: Zahlen, Namen, Vokabeln von Fremdsprachen, grammatische Regeln u. dgl. mehr. An sich ist nun das Prinzip dieser Mnemonik nicht psychologisch widersinnig; wenn es leichter ist, zusammenhangloses Material zu behalten, indem man es in künstliche Zusammenhänge bringt, so begeht man jedenfalls keinen psychologischen Mißgriff, wenn das Prinzip im übrigen richtig gehandhabt wird. Aber die sämtlichen bisher erschienenen Anweisungen zur Bildung von mnemonischen Hilfsvorstellungen arbeiten mit einem wilden Durcheinander der heterogensten psychologischen Gedächtnishilfen, die schon durch ihre prinziplose Aneinanderreihung jedes Gedächtnis verwirren müssen. Bald werden Klangähnlichkeiten verwendet, bald logische Beziehungen (die meist falsch angegeben werden), bald wird das Lokalgedächtnis in Anspruch genommen, bald muß eine komplizierte Substitution anderer Buchstaben oder Zahlen stattfinden u. dgl. m. Aber auch abgesehen davon ist das ganze mnemotechnische Prinzip so unökonomisch wie möglich. Es widerstreitet der natürlichen Tendenz unseres Gedächtnisses, nur das absolut Notwendige zu behalten (vgl. S. 354 dieser Zeitschr.), indem der Lernende mit einer ungeheuren Masse von Hilfsvorstellungen überlastet wird, die allmählich alle wieder ausgeschieden werden müssen, wenn eine glatte und sichere Reproduktion des Behaltenen stattfinden soll. Daher pflegen alle Menschen, die sich anfangs mit Begeisterung der mnemonischen Kunstgriffe bedienen, bald wieder abzufallen, weil niemand diese Überlastung seines Gedächtnisses mit bloßen Hilfsvorstellungen auf die Dauer erträgt. Es sei dies an einem Zahlenbeispiel ausgeführt. Wer eine Fremdsprache beherrschen will, muß etwa rund 4000 Vokabeln

lernen. Wenn nun zwischen dem deutschen Wort und dem Wort der Fremdsprache durchnittlich 3 Hilfsvorstellungen eingeführt werden, so arbeitet das Gedächtnis im ganzen mit 12000 Worten — natürlich eine enorme Überlastung! Es kommen andere psychologische Prinzipien, wie die Wirkung mittelbarer und unmittelbarer Assoziationen u. a. m. hinzu, welche die Mnemotechnik als unzweckmäßig erscheinen lassen.

6. Die Erziehung des Gedächtnisses in der Schule.

Unsere bisherigen Ausführungen haben ein ganz anderes Bild von der Gedächtnisarbeit des Menschen entrollt, als dasjenige ist, welches die bisherige, nicht experimentelle Psychologie zu entwerfen pflegte. Nach dieser sollte einfach alles Behalten und Reproduzieren von den sogenannten Assoziationsgesetzen abhängen, bei denen nicht einmal klar zwischen Gesetzen der Assoziation und Reproduktion geschieden wurde. An Stelle dieser Assoziationsgesetze tritt für uns die Analyse der individuellen und allgemeinmenschlichen Bedingungen des Memorierens und Reproduzierens in ihrer außerordentlichen Fülle und Kompliziertheit. Wir haben bisher einen Einblick gewonnen in die fundamentalen Unterschiede der individuellen Lerntypen und in einige der wesentlichsen allgemeinen Lernbedingungen, es wird sich nun fragen, in welchem Maße und auf welche Weise die Lerntypen einer planmäßigen Verwertung beim Lernen, einer Steigerung, einer Entwicklung oder eines Ausgleichs zugänglich sind. Wir haben ferner zu fragen, in welchem Maße und mit welchen Mitteln überhaupt das Gedächtnis der Übung und Vervollkommnung fähig ist. Endlich weise ich nochmals darauf hin, daß alle Gedächtnisexperimente uns auf die große Bedeutung formaler Gedächtnisübungen hinweisen, bei denen die Gedächtnisbildung als solche zum Selbstzweck wird; dürfen wir auf Grund dessen die Forderung erheben, daß die Schule formale Gedächtnisübungen in ihr Unterrichtsprogramm aufnimmt?

Eine erste Forderung an die Schule, zu der uns das Ergebnis der psychologischen Experimente veranlaßt, ist die allgemeine: Das Auswendiglernen darf nicht, wie bisher, dem zufälligen Gelingen, dem tastenden und planlosen Probieren des Kindes überlassen bleiben, und allen den Zeit- und Kraftverschwendungen und Mißerfolgen preisgegeben sein, die sich aus dieser Zufälligkeit und Planlosigkeit des Lernens ergeben, es muß systematisch auf eine höhere Stufe gehoben werden, dadurch daß der Lehrer dem Kinde Anleitung zum Lernen nach psychologischen Regeln gibt; die Lerntätigkeit des Kindes muß

den Ergebnissen der Erforschung der ökonomischen Lernbedingungen angepaßt werden.

Wodurch kann das geschehen? Ich möchte behaupten, einmal dadurch, daß die Schulkinder eine mit den Jahren immer vollständiger durchgeführte theoretische Unterweisung im richtigen Gebrauch der Gedächtnismittel und Reproduktionsweisen durch den Lehrer erhalten, sodann durch planmäßig fortgeführte praktische Gedächtnisübungen, die sich möglichst genau an den in der Schule zu erlernenden Stoff anschließen, und dadurch von selbst von Jahr zu Jahr quantitativ vermehrt und qualitativ bereichert werden, und bei denen der formale Zweck der Übung und Vervollkommnung des Gedächtnisses als solcher neben dem materialen der Aneignung eines bestimmten Stoffes gleichwertig betont wird.

Was zunächst die theoretische Unterweisung des Kindes betrifft, so kann diese sich auf folgende Punkte erstrecken. Erstens können die Kinder aufmerksam gemacht werden auf die verschiedenen Gedächtnismittel, durch deren Gebrauch der höchste Nutzeffekt des Memorierens erlangt werden kann, und wiederum teils auf die individuellen, dem einzelnen Kinde eigentümlichen, teils auf die allgemeinen Gedächtnismittel. Diese Forderung setzt natürlich voraus, daß der Lehrer die Methoden beherrscht, nach denen der individuelle Gedächtnistypus der Kinder festgestellt werden kann. Es dürften wenige Minuten zum Beginn der ersten Schulstunde genügen, um einige Kinder auf ihren Gedächtnistypus zu prüfen, es könnte dies in Gegenwart der andern Kinder geschehen, die dadurch an Verständnis für die späteren, an ihnen selbst ausgeführten Versuche gewinnen. In wenigen Wochen kann eine große Klasse auf diese Weise untersucht sein. Wo die individuellen Untersuchungen nicht angängig sind, läßt sich mit sogenannten Massenmethoden die ganze Klasse zugleich untersuchen, obgleich die Massenmethoden immer unzuverlässiger sind als die individuelle Prüfung des Kindes. Man fordert z. B. die Kinder auf, alle Gesichts-, oder Gehörs- oder Bewegungsvorstellungen aufzuschreiben, die ihnen in bestimmter Zeit, z. B. 5 Minuten, einfallen, oder man kontrolliert, welche Kinder besser nach dem Gehör beim Vorsprechen behalten, welche nach dem Gesicht (beim Lesen), oder man fordert die Kinder auf, die erste ihnen einfallende Vorstellung aufzuschreiben, wenn man ihnen ein Wort vorspricht, und führt für die Wahl des reproduzierten Wortes allmählich immer mehr beschränkende Bedingungen ein, durch diese und durch die Wahl der Reizworte läßt sich schnell der bei einem Kinde vorherrschende Vorstellungskreis

erforschen. Man mißt die Lernzeit für einen gegebenen Stoff und kontrolliert das augenfällige Abschweifen der Aufmerksamkeit. Leicht läßt sich mit der Klasse die Grenze des unmittelbaren Behaltens eststellen.

Hat man den Vorstellungs- und Aufmerksamkeitstypus eines Kindes, den letzteren nach den früher entwickelten Grundeigenschaften festgestellt, so ist es zweckmäßig das Kind auf die Eigentümlichkeiten seiner Lernweise aufmerksam zu machen, und ihm die Vorteile und Nachteile derselben zum Bewußtsein zu bringen. Solche Untersuchungen und Unterweisungen sind nach meinen Beobachtungen Lehrern und Kindern gleich interessant, die Kinder gewinnen dadurch Freude an der formalen Tätigkeit des Lernens selbst, wenn sie in den Mechanismus des Lernens einen gewissen Einblick gewinnen; der Lehrer überzeugt sich von den Ursachen des Erfolges oder Mißerfolges in der Memorierarbeit seiner Schüler, er lernt zu sehen, wo die spezielle Gedächtnisschwäche oder Stärke des einzelnen Kindes liegt, er vermag dem Kinde Anweisung zu geben, wie es seine Gedächtnismittel richtig gebraucht. Er sieht, daß die Aufmerksamkeit des einen Schülers sich schwer dem Stoffe und der Lerntätigkeit anpaßt, die des andern leicht und sicher, daß das eine Kind geneigt ist, mehr mit den Sinneselementen zu behalten, das andere mehr mit den inhaltlichen Elementen, und wiederum, daß dieser Schüler mehr mit anschaulicher Vergegenwärtigung des Stoffes arbeitet, jener mit dem Erfassen des logischen Zusammenhangs; er bemerkt, daß die Aufmerksamkeit des einen auf das Ganze geht und die Teile mittels des Ganzen behalten werden, die des andern auf das Einzelne, daß die Lerntätigkeit des letzteren darin besteht, das Einzelne für sich zu erfassen und zum Ganzen zu verbinden, daß die Aufmerksamkeit des Einen sich durch Intensität der Konzentration auszeichnet und fixierend fortschreitet, die des andern durch Umfangsgröße und fluktuiernd, vor- und zurückgreifend Assoziationen stiftet, daß bei einem Schüler das Schwergewicht der mechanischen Seite des Lernens in den akustischen Wortelementen liegt, bei einem andern in den motorischen oder den visuellen oder irgend einer Kombination derselben; oder daß mit sekundären Hilfen, wie dem Lokalgedächtnis, gearbeitet wird; allgemein gesprochen, der so prüfend vorgehende Lehrer überzeugt sich, daß die ganze Lerntätigkeit eines Individuums sich je nach den Grundeigenschaften seines Gedächtnisses verschieden gestaltet, und daß jedes Individuum zuerst lernen muß seine eigentümlichen Gedächtnismittel richtig zu gebrauchen.

Hier liegt nun ein Problem der Gedächtnisbildung vor, in dessen Lösung unter den Psychologen keine völlige Einigkeit herrscht. Manche Psychologen haben auf Grund von allgemeinen Überlegungen und gewissen Experimenten behauptet, die Schüler sollten allgemein dazu angeleitet werden, möglichst alle Gedächtnismittel zugleich zu gebrauchen, sozusagen mit allen in Betracht kommenden Sinnen und dem Inhalt zugleich zu lernen; andere Autoren sind der Ansicht, daß es besser sei, wenn jedes Individuum mit dem seiner Begabung entsprechenden Gedächtnismittel arbeite, also der Akustiker mit Klangbildern u. s. w. Für den ersteren Vorschlag scheint ein Versuch des Amerikaners Bigham zu sprechen (vgl. Psychological Review Bd. I. 1894). Dieser prüfte, ob beim unmittelbaren Behalten von Zahlen und Farbeneindrücken mehr Fehler gemacht werden, wenn die Zahlen und Farben nur akustisch oder nur visuell, oder mit diesen beiden Mitteln zugleich behalten werden. Dabei wurde eine größere Reihe Farben einmal bloß mit den Augen, sodann bloß durch Benennung, endlich mit Benennen und Betrachten zugleich eingeprägt, ebenso eine Anzahl Zahlen. Es ergab sich, daß 1. das visuelle Gedächtnis, wenn es allein arbeitet, besser behält, als das akustische allein; daß 2. beim Zusammenarbeiten beider Gedächtnisse eine beträchtliche geringere Fehlerzahl begangen wird, als wenn jedes für sich arbeitet. Es wurden z. B. von 10 Farben, deren Namen die Vp. zu behalten hatten, im Mittel 76,1% behalten; von 10 Farben, die den Augen allein dargeboten waren 82,1%; von 10 Farben, die zugleich gesehen und gehört wurden 95,1%. Auch eine theoretische Überlegung scheint die obige Annahme zu stützen. Man kann ja einfach sagen, je mehr assoziative Verbindungen ein Bewußtseinsinhalt eingeht, destomehr Hilfen hat er für das Behalten und die Reproduktion.

Allein der Versuch von Bigham ist zu primitiv, um etwas beweisen zu können und gegen jene allgemeine Überlegung läßt sich einwenden, daß die Anzahl der assoziativen Verbindungen durchaus nicht allein für das Behalten entscheidet, vielmehr kommt es auf die Festigkeit der einzelnen assoziativen Bahnen beim Behalten einer Vorstellung an. Nun fand ich selbst bei Versuchen über unmittelbares und dauerndes Behalten, daß ungeübte Versuchspersonen besser behalten, wenn sie nur mit dem (oder den) ihrem Vorstellungstypus angemessenen Gedächtniselement (-Elementen) behalten, als wenn sie aufgefordert werden, alle überhaupt möglichen Sinneselemente zu Hilfe zu nehmen. Für den ungeübten Akustiker kann z. B. die Aufforderung auch auf die Gesichtsbilder der Buchstaben, Zahlen, Silben, Worte zu achten, eine

solche Abschwächung des Gedächtnisses herbeiführen, daß er sehr viel schlechter behält, als wenn er seine Aufmerksamkeit nur auf die ihm geläufigen Klangbilder richtet. Die Erklärung hierfür liegt darin, daß die ungewöhnliche Richtung der Aufmerksamkeit auf die Gesichtsbilder der Worte, die Assoziation der Klangbilder schwächt, ohne daß dafür mittels der Gesichtsbilder ein Äquivalent für das Gedächtnis gewonnen würde. Damit stimmt die Erfahrung überein, daß die Anfänger beim Lernen sinnloser Silben bisweilen eine lächerlich hohe Zahl von Wiederholungen aufwenden (bis zu 60, 70 und mehr), um eine Reihe von 12 Silben zu lernen, während ihnen am folgenden Tage eine gleich lange neue Reihe mit der Hälfte, ja mit einem Drittel der vor vierundzwanzig Stunden aufgewendeten Wiederholungen gelingt. Dabei kann man regelmäßig feststellen, daß der Anfänger erst seinen eigenen Lerntypus herausfinden mußte, und in der ersten Stunde zwischen verschiedenen Lernweisen geschwankt hat. Erst geübtere Versuchspersonen lernen auch mit den ihnen von Hause aus nicht geläufigen Gedächtnismitteln sich zu unterstützen.

Hieraus scheint nun hervorzugehen, daß Gedächtnisübungen für Kinder anfangs durchaus an den individuellen Gedächtnistypus anknüpfen müssen, daß die Kinder anzulernen sind, ihre angeborenen Gedächtnismittel zuerst allein zu gebrauchen. Erst wenn sie eine gewisse Steigerung ihrer Gedächtnisleistung erlangt haben, wird man allmählich dazu übergehen können, die Einseitigkeiten ihrer mnemonischen Begabung allmählich auszugleichen.

Ein zweiter Hauptpunkt in der theoretischen Unterweisung der Kinder bei ihrer Lerntätigkeit, wäre eine Belehrung darüber, daß und wie sie beim Lernen sinnvoller Stoffe das Verständnis des Inhaltes mit der unentbehrlichen mechanischen Seite alles Memorirens zusammenarbeiten lassen müssen. Den Ausgangspunkt alles Lernens sollte (mehr noch als es bisher geschieht!) das erschöpfende Verstehen des Inhaltes bilden, da sonst die Gefahr nicht zu vermeiden ist, daß das geisttötende mechanische Lernen eines nicht verstandenen Textes an die Stelle des sinnvollen Lernens tritt, und — was psychologisch noch mehr ins Gewicht fällt — da sonst die wertvolle Gedächtnishilfe, die in dem Verständnis des Inhalts liegt, für den Lernenden nicht zur Ausnutzung kommt. Daneben aber muß die Aufmerksamkeit des Kindes auf die sinnlichen Träger dieses Inhalts besonders hingelenkt werden; sobald es angeht, kann dem Kinde die Klangwirkung der Worte, Rhythmus und Reim, die beste Art der Aussprache, die Länge der Worte, Sätze, und was sonst (nach den obigen Angaben) seinem Vor-

stellungstypus entspricht, deutlich zum Bewußtsein gebracht werden; damit kann bei dem entwickelteren Kinde eine Anweisung darüber verbunden werden, daß die Wahl der Worte keine zufällige und willkürliche ist, hinsichtlich ihres rein sinnlichen Charakters. Hiermit ist der erste Schritt getan, um das mechanische Element des Memorierens in die rechten Wege zu leiten. Der zweite Schritt nach dieser Richtung besteht darin, daß die Notwendigkeit der energischen Wiederholung als solcher, mit beständiger Hinlenkung der Aufmerksamkeit auf die inhaltlichen und mechanisch-sinnlichen Elemente dem Kinde zum Bewußtsein gebracht wird.

Dabei muß es nun vor allem eine Ahnung bekommen von dem Unterschiede zweck- und wirkungsloser Wiederholungen und demjenigen wiederholten Durchlesen, welches jede Lesung für Aufmerksamkeit und Gedächtnis voll ausnutzt. Dies kann geschehen, wenn man dem Kinde den Unterschied der Lernmethoden klar macht. Ich habe die Vorteile der G-Methode nicht nur im Laboratorium kennen gelernt, sondern mir befreundete Lehrer haben sie auch in der Schulklasse ausprobiert. Man weise die Kinder daraufhin, wie ganz anders ihre Aufmerksamkeit in gleichmäßiger Spannung bleibt, wenn sie nach der G-Methode oder einer der vermittelnden Methoden lernen, als wenn in der üblichen Weise etwa auf die ersten Zeilen einer Gedichtstrophe sinnlos die Wiederholungen gehäuft und der Schluß vernachlässigt wird. Unerläßlich ist es nach meinen Erfahrungen, wenn das Kind an seinem eignen Beispiel über den Unterschied im Erfolg der einen oder andern Methode für das Behalten und die Sicherheit des Hersagens belehrt wird, es ermutigt das Kind, nach einer bestimmten Methode zu lernen, es gewinnt auch dadurch Freude an der Lerntätigkeit als solcher. Es ist wohl nicht nötig, zu sagen, daß alle solche Unterweisungen ausführbar sind, ohne daß dem Kinde ein psychologischer Terminus genannt wird.

Auch auf die Grundeigenschaften seiner Aufmerksamkeit kann das Kind hingewiesen werden. Es genügt manchmal schon, um die langsam adaptierende Aufmerksamkeit anzuspornen, wenn das Kind weiß, daß es diese Schwäche hat.

Den theoretischen Unterweisungen können praktische Übungen in der zweckmäßigsten Gedächtnisarbeit parallel gehen. Zuerst werde das Kind darauf hingewiesen, daß alle Gedächtnisarbeit beginnt mit der korrekten Auffassung der zu behaltenden Eindrücke, und daß die Genauigkeit und Sorgfalt der ersten Auffassung, die sinnliche Wahrnehmung und motorische Wiedergabe des Wortmaterials,

sowie das anschaulich-logische Verstehen des zu memorierenden Stoffes die Grundbedingungen auch für die gedächtnismäßige Aneignung sind.

Dafür, daß diese Regel eingehalten werde, sorgt man wieder in verschiedener Weise beim mechanischen Lernen unzusammenhängender Stoffe und beim sinnvollen Lernen. Beim mechanischen Lernen — nehmen wir als Beispiel Vokabeln — muß die rein sinnliche Auffassung des Wortes nach seinen lautlichen, motorischen und optischen Elementen (und damit zugleich seiner Schreibweise) eine möglichst genaue geworden sein, ehe das Lernen beginnt, und die Geschwindigkeit des Sprechens und Lernens werde bei den ersten Lesungen soweit reduziert, daß diese genaue sinnfällige Auffassung möglich ist. Bei sinnvollen Stoffen ist die völlige Durchdringung des Inhalts nach anschaulichem und logischem Verständnis die analoge Vorbedingung für die Gedächtnisarbeit. Auch die Sicherheit, Raschheit und der Umfang der auffassenden Aufmerksamkeit kann durch Einüben gesteigert werden, und kommt natürlich indirekt der gedächtnismäßigen Einprägung zu gute. In welchem Maße die Schnelligkeit der Auffassung von gelesenen Worten durch Übung erhöht werden kann, ist aus den sogenannten tachistoskopischen Leseversuchen zu ersehen. Das Tachistoskop ist im Wesentlichen ein Fallschirm, der aus einiger Höhe mit variabler Geschwindigkeit fallen gelassen werden kann, und der bei einer bestimmten Stelle seiner Bahn ein Wort für sehr kurze Zeit aufdeckt. Man kann mit diesem Apparat nun die kürzeste Expositionszeit von Worten bestimmen, bei welcher eine Vp. noch eben zu lesen imstande ist. Übt man eine größere Zahl von Personen an diesem Fallschirm im raschen Auffassen von Worten, so läßt sich bisweilen feststellen, daß ihre Lesezeit sich allmählich um das 7- bis 8fache verkürzt. Die meisten Vp. lesen schließlich ein Wort mit der sehr kurzen Expositionsdauer von drei- bis viertausendstel Sekunden! Ebenso läßt sich natürlich die Schnelligkeit der Auffassung des Inhalts durch Übungen steigern. Je rascher und genauer aber ein Mensch die optisch-akustischen Eindrücke und den Inhalt des Lesematerials erfaßt, desto schneller wird die einzelne Lesung für das Gedächtnis wirksam, während der ungenau und langsam auffassende mehrere Lesungen auf die bloße Vervollständigung der Auffassung verwendet.

Wichtiger ist die praktische Anweisung zur Konzentration der Aufmerksamkeit beim Lernen selbst. Es bedarf einer Kultur der Aufmerksamkeit beim Lernen, wenn das Memorieren seinen höchsten

Nutzeffekt erreichen soll. Nach den Erfahrungen des Experiments ist die Regulierung der Lerngeschwindigkeit hierfür ein ausgezeichnetes Mittel, und zwar im allgemeinen die Befolgung der Regel: anfangs langsam und genau lernen, dann immer mehr die Lese- und Lerngeschwindigkeit steigern. Beim psychologischen Experiment macht man manche lehrreiche Erfahrung über die Erreichung gleicher und möglichst hoher Aufmerksamkeitsspannung, wir führen nicht selten künstlich Erschwerungen der Beobachtungen und des Lesens ein, um erhöhte Aufmerksamkeit zu erzielen. So nimmt man beim Lernen sinnloser Silben, die von der rotierenden Trommel abgelesen werden (vergl. S. 141 dieser Zeitschr.), eine recht große Rotationsgeschwindigkeit, damit der Lernende gezwungen ist mit maximaler Aufmerksamkeit zu lesen, sonst entschwinden die Silben seinem Blick, ehe er sie erkannt hat. Auf ähnliche Weise ließe sich die Aufmerksamkeit des Kindes in Zucht nehmen, wenn es gezwungen würde, mit einem Spalt zu lernen, der in bestimmtem Tempo über die Vokabeln und ähnliches unzusammenhängendes Gedächtnismaterial geschoben würde. Wir beobachten ferner, daß, wenn im Experiment sogenannte „Störungen“ der Aufmerksamkeit, wie Geräusche eingeführt werden, diese oft gar keine störende Wirkung haben, sondern die Leistung der Aufmerksamkeit oder des Gedächtnisses erhöhen. Sie werden durch vermehrte Anschauung der Konzentration überkompensiert. Dem Schüler sind nun natürliche „Störungen“, welche die Leistung der Aufmerksamkeit steigern, durch die Schulklasse geboten. Das Lernen in der Klasse dürfte eines der besten Mittel zur Erzielung einer größeren Konzentration des Schülers sein. Es sind in jüngster Zeit vergleichende experimentelle Untersuchungen über die Klassenarbeit und die Einzelarbeit des Schülers ausgeführt worden, welche die Überlegenheit der Klassenarbeit fast ausnahmslos erwiesen haben. Sie zeigen zugleich, daß die Hemmungsenergie der Aufmerksamkeit gegen das Andringen störender Reize auf das Bewusstsein bei der Klassenarbeit stärker ist als bei der Einzelarbeit. (Ich werde vielleicht Gelegenheit nehmen, auf diese Versuche in dieser Zeitschrift zurückzukommen.) Auch die Art der Vorschrift, die der Lehrer dem Schüler gibt, ist nicht gleichgültig für die Intensität seiner Gedächtnisarbeit. Das gleiche Pensum wird von dem Schüler ganz anders angegriffen, wenn der Lehrer ihm die Vorschrift gibt: „langsam und gut“, als wenn die Vorschrift lautet: „rasch und gut“, und wiederum: „so schnell als möglich“. Wir haben oben schon bemerkt wie die Vorschrift für Gedächtnisarbeit lauten muß. Es geht ferner schon aus dem Wesen

dieser praktischen Anleitungen zu Gedächtnisübungen hervor, daß sie unter der Kontrolle des Lehrers stattfinden müssen, auch deßhalb müssen sie Klassenarbeiten sein. Die vergleichenden Untersuchungen über Gesamtarbeit und Einzelarbeit des Schulkindes zeigen allgemein: Je mehr der Schüler in der Klasse lernt, desto mehr lernt er sich beim Lernen zu konzentrieren, dagegen ist für den zur Zerstreuung geneigten Schüler nicht selten die Hausarbeit, wenn sie zerstreuenden Einflüssen ausgesetzt ist, geradezu Gift für seine Konzentration.

Was die äußere Veranstaltung solcher Gedächtnisübungen betrifft, so wähle man, wiederum nach den Erfahrungen des Schulexperiments, die erste Schulstunde des Tages zu solchen Übungen, bei denen der formale Zweck der Gedächtnisentwicklung am meisten betont werden soll. Denn einerseits entfaltet das Schulkind in der ersten und zweiten Schulstunde überhaupt die größte psychophysische Energie und ist noch frei von Ermüdungseinflüssen, andererseits schwankt die Gedächtnisleistung ganz speziell mit den Tageszeiten in hohem Maße auf und ab.

Ebenso wie das dauernde Behalten, sollte in der Schule auch das unmittelbare Behalten systematisch geübt werden. Wenn der erwachsene Mensch sein unmittelbares Behalten durch Übung nahezu verdoppeln kann, so wird man von dem Kinde eine noch größere relative Steigerung dieser Fähigkeit erwarten können. Es kann z. B. mit dem Diktat, aber auch mit jeder Schultätigkeit, die an das unmittelbare Behalten appelliert, eine systematische Übung desselben verbunden werden. Es könnten z. B. Vokabeln immer zuerst von dem Lehrer bis zur Grenze des unmittelbaren Behaltens vorgesprochen werden, ehe das eigentliche Memorieren derselben beginnt.

Die wirklichen Gedächtnisleistungen des Schulkindes.

Wir haben bisher Vorschläge zu einer planmäßigen Entwicklung des Gedächtnisses in der Schule gemacht; betrachten wir nun einmal die Gedächtnisleistungen des Schulkindes wie sie wirklich sind, so ergibt sich schon aus den bisher an Schulkindern verschiedener Altersstufen ausgeführten Experimenten ein wenig erfreuliches Bild. L. Steffens hat auf Veranlassung von G. E. Müller zuerst die natürliche Lernweise von zwei Schulkindern genauer untersucht und festgestellt, daß die Kinder weit unpraktischer lernen als die Erwachsenen, speziell mit höchst zweckwidriger Verteilung der Wiederholungen. Auch die Quantität des Behaltenen, der Umfang des unmittelbaren Behaltens, ebenso die Treue und Genauigkeit, die Freiheit von Verfälschungen

der Erinnerungen ist nach den bisherigen Versuchen beim Erwachsenen viel größer als bei Schulkindern aller Jahrgänge, selbst dann, wenn es auf rein mechanisches Lernen ankommt. In Versuchen von Ch. Pentschew im Züricher Laboratorium brachten es Schulkinder von 9 Jahren bei dem rein mechanischen Lernen sinnloser Silben im besten Falle auf 14 Silben, wenn diese mit einem Male zu lernen waren, sie wurden dadurch schon sehr ermüdet; der Erwachsene dagegen lernt diesen seiner sonstigen Weise des Memorierens höchst wenig angepassten Stoff in dem doppelten Umfang ohne zu ermüden, indem eine geübte Vp. 24, 36 und mehr Silben in einer Sitzung memorieren kann. Bei Klassenversuchen von A. Mayer in Würzburg lernten manche Schüler eine Reihe von 10 Silben mit der enorm großen Zahl von 80 bis 100 Wiederholungen; die gleiche Zahl von Silben lernen zwei meiner geübtesten Vp. mit 3 bis 4 Wiederholungen im Durchschnitt.

Etwas ähnliches zeigt sich beim unmittelbaren Behalten einmal eingeprägter Eindrücke. Wir haben in Züricher Volksschulen das unmittelbare Behalten von Buchstaben, sinnlosen Silben und Worten geprüft, und fanden, daß von den elf- bis zwölfjährigen Schülern im Durchschnitt etwa 4, von den dreizehn- bis vierzehnjährigen, etwa 5 bis 6 Buchstaben und etwas weniger Silben behalten werden, unsere geübten und erwachsenen Vp. behalten hingegen bis zu 13 und 14 Buchstaben und annähernd ebenso viele Worte bei unmittelbarer Wiedergabe. Zwei französische Psychologen, Binet und Henri, prüften an Schulkindern das unmittelbare Gedächtnis für einzelne zusammenhanglose Worte vergleichsweise an Kindern und Erwachsenen und sodann das Behalten sinnvoller Sätze bei Kindern. Den Kindern wurden 7 Reihen jede zu 7 Worten nacheinander vorgesprochen, unmittelbar nach jedem Vorsprechen schrieben die Kinder nieder, was sie behalten hatten. Am Schlusse des ganzen Versuchs mit den Worten ließen die genannten Autoren die Kinder noch aus der Erinnerung aufschreiben, was sie von allen 7 Reihen behalten hatten. Das Verfahren von Binet und Henri ist methodisch nicht einwandfrei; wir arbeiteten bei unseren eignen Versuchen nie bloß mit Wortreihen von immer gleicher Länge, sondern mit immer zunehmenden Wortreihen. Bei dem Verfahren von Binet und Henri begeht man den Fehler, den jüngeren Kindern eine für sie zu große Leistung zuzumuten, den älteren eine zu geringe. Diese letzteren arbeiten daher mit zu geringer Anspannung ihrer Kräfte. Immerhin wird dieser Fehler einigermaßen ausgeglichen durch die großen Versuchszahlen dieser Autoren, indem sie allein die Versuche

über das Behalten von Worten an 380 Schulkindern (im Alter von 8 bis 13 Jahren) ausführten (die Kinder gehörten den Pariser Primarschulen an). Die Vergleichsversuche wurden ausgeführt von 10 erwachsenen Mitgliedern des psychologischen Laboratoriums. Die wichtigsten Resultate der Versuche waren die folgenden. Die Kinder behalten im Durchschnitt aller Ergebnisse von 7 Worten richtig 4,7, die Erwachsenen 5,7. (Diese Zahl ist nach unseren Versuchen an Erwachsenen unbegreiflich niedrig!) Ferner sieht man, daß das Gedächtnis der Kinder zunimmt mit dem Alter. Beachtet man, daß das durchschnittliche Alter der Kinder der vierten Klasse 8 Jahre, das der ersten Klasse 13 Jahre war, so versteht man leicht die folgende kurze Zusammenstellung. Von 7 Worten wurden behalten: in der vierten Klasse 4,6; in der dritten 4,9; in der zweiten 4,8; in der ersten 4,9 Worte.

Man sieht hieraus zugleich die einigermaßen überraschende Tatsache, daß der Fortschritt des Gedächtnisses mit den Jahren ein sehr geringer ist, das Gedächtnis der Kinder nimmt, wenn sie das mittlere Schulalter erreicht haben, scheinbar äußerst wenig zu. Diese Tatsache ist fast von allen anderen Autoren bestätigt worden, wenn die Differenzen auch nicht immer so gering waren, wie bei Binet und Henri; so von dem Amerikaner Bolton, dem Engländer Jakobs, dem französischen Psychologen Bourdon. Der letztgenannte Autor fand noch schlechtere Verhältnisse in der Zunahme des Gedächtnisses der Kinder, als sie in den vorher aufgeführten Zahlen hervortreten. Bourdon prüfte das Gedächtnis von 100 Schülern der Pariser Gymnasien im Alter von 8 bis 20 Jahren. Nach seinen Versuchen nimmt das Gedächtnis der Schüler von 8 bis 14 Jahren langsam zu, von 14 bis 20 Jahren bleibt es völlig gleich, oder die Zunahme ist eine fast unmerkliche.

Man hat nun die Frage aufgeworfen, wie es möglich sei, daß das Gedächtnis der Schulkinder so wenig Entwicklung zeigt, während doch täglich und stündlich ihr Gedächtnis geübt wird? Dabei scheint doch nach allgemeinen psychologischen und biologischen Überlegungen die Annahme zulässig, daß eigentlich das kindliche Gedächtnis viel bildsamer und aufnahmefähiger sein müsse, als das überlastete Gedächtnis des Erwachsenen! Wenn also die Gedächtnisleistung in der Schule trotzdem so wenig zunimmt, so muß man zu einem geradezu vernichtenden Urteil über den Wert der in der Schule üblichen Memorierweisen gelangen! Das Lernen der Kinder übt tatsächlich ihr Gedächtnis nicht, es scheint nur ein Faktor einigermaßen das kindliche Gedächtnis weiter zu entwickeln, nämlich das zunehmende

Alter der Kinder; nicht der Schule verdankt es das Kind, wenn seine Gedächtniskapazität überhaupt noch einige geringe Fortschritte macht, sondern trotz der Verwilderung und der Zufälligkeit, in welcher das rein nach materialen Gesichtspunkten betriebene Schullernen das Gedächtnis des Kindes bestehen läßt, nimmt es dank seiner natürlichen Entwickelungsfaktoren ein wenig zu.

Diese schweren Anklagen gegen das in den Schulen übliche, nach keiner psychologischen Regel durchgebildete Lernen, mögen übertrieben sein, sie enthalten jedoch zweifellos viel Wahres. Die Hauptschwäche jener Anklagen liegt in der Voraussetzung, daß das Schulkind in Wahrheit ein viel bildsameres und aufnahmefähigeres Gedächtnis habe, als der Erwachsene. Diese Voraussetzung ist in dieser Allgemeinheit zu unbestimmt, und wenn ein neuerer Psychologe kürzlich behauptet hat, das Gedächtnis des Kindes nehme streng genommen mit dem Alter beständig an Aufnahmefähigkeit ab, und das Kind gewinne nur an Konzentration der Aufmerksamkeit, so ist das sicherlich falsch.*) Man kann ja die Frage aufwerfen, wann soll denn das kindliche Gedächtnis auf dem Höhepunkt seiner Aufnahmefähigkeit stehen, wann beginnt die Rückbildung der Bildsamkeit des Gehirns? Daß das Neugeborene nur äußerst schwache Erinnerungen besitzt, wissen wir sicher, ebenso, daß in den ersten 4 bis 5 Lebensjahren die Bildsamkeit des kindlichen Gedächtnisses noch in beständiger Zunahme begriffen ist; ebenso zeigen die vergleichenden Experimente die tatsächliche Überlegenheit der Gedächtnisleistung des Erwachsenen im Alter von etwa 20 bis 40 Jahren. Wo soll nun die Grenze der zu- und abnehmenden Aufnahmefähigkeit der Hirnzellen oder des Bewußtseins liegen? Wir kennen sie nicht! Wir wissen, daß Kinder die ersten Eindrücke ihres Lebens radikal vergessen, daß die Kinder von Auswanderern ihre Muttersprache wieder gänzlich vergessen, auch wenn sie diese schon geläufig sprachen. Sprechende Kinder, die im dritten oder vierten Lebensjahre taub werden, verlieren ihre Sprache und werden taubstumm. Endlich spricht gegen die Voraussetzung jener Psychologen auch die allgemeine Überlegung, daß Aufmerksamkeit und Aufnahmefähigkeit des Gedächtnisses sich überhaupt nicht trennen lassen, die Plastizität des Gedächtes ist zum Teil eine Funktion der

*) I. van Biervliet, Esquisse d'une éducation de la mémoire. Revue de Philosophie. III. 1903. Die Abhandlung von van Biervliet kam erst in meinen Besitz als ich im Wesentlichen mit den obigen Ausführungen abgeschlossen hatte. Die pädagogischen Folgerungen, die der Verf. aus den Experimenten zieht würden mich sonst zu nachdrücklichem Widerspruch veranlaßt haben.

Aufmerksamkeit. Aber auch wenn wir uns von solchen falschen Voraussetzungen über das Wesen des kindlichen Gedächtnisses fern halten, bleibt das Faktum des geringen Fortschritts trotz alles Schullernens bestehen, und die Frage ist, was wir hieraus zu folgern haben?

Hieraus folgere ich zunächst die unbedingte Notwendigkeit der oben vorgeschlagenen formalen Gedächtnisübungen in der Schule! Die Leistungsfähigkeit des Gedächtnisses unserer Schulkinder muß nach den experimentellen Erfahrungen um das zwei- bis dreifache gesteigert werden können, wenn die Kinder einerseits eine systematische Anleitung zu psychologisch begründetem Memorieren erhalten, andererseits im Behalten als solchen geübt werden. Sollen wir nun aber darum zu rein formalen Gedächtnisübungen greifen, bei welchen an inhaltlich wertlosem Stoff die zweckmäßigsten Lernweisen eingeübt werden? Diese Frage möchte ich verneinen, oder es sollten wenigstens rein formale Übungen nur ganz gelegentlich und aushilfsweise herangezogen werden, wenn es einmal gilt, einen besonders unkonzentrierten Lerner an die Zucht strenger Aufmerksamkeit durch private Behandlung (außerhalb der Schulstunde) zu erziehen. Hierfür würde allerdings sinnloser Stoff mit exakt kontrollierter Lernmethode gute Dienste leisten. Aber zwei wichtige Gründe sprechen gegen eine Einführung rein formaler Gedächtnisübungen, ein praktischer und ein psychologischer, der praktische ist der, daß man unmöglich dem überlasteten Lehrplan der Volksschule besondere formale Geistesübungen zumuten kann, dazu ist einfach keine Zeit vorhanden. Denn was dem Gedächtnis recht ist, ist andern geistigen Fähigkeiten billig, wenn wir also erst formale Gedächtnisübungen einführen, warum nicht auch Übungen im Auffassen, Beurteilen, Sprechen u. s. w. — kurz wir würden zu den entsetzlichen Sprechübungen Pestalozzis oder den Wortungeheuern der Orthographieübungen der Philantropen zurückkehren. In der Tat hat ganz kürzlich J. van Biervliet diese Konsequenz schon gezogen, — wie es scheint ohne die Mißerfolge der älteren Pädagogik auf diesem Gebiete zu kennen.*) Aber auch psychologische Gründe sprechen dagegen. Die rein formalen Gedächtnisübungen an wertlosem Stoff müßten bei Kindern notwendig die mechanisch-sinnlose Lernweise erziehen, und die Kinder würden den wichtigsten Hebel des Gedächtnisses, die rechte Unterstützung durch den Sinn des Gelernten nie richtig gebrauchen lernen. Das letztere lernen sie nur an geistig-

---

*) So verlangt Biervliet Ausspracheübungen an Wortgebilden wie lololilalulilo oder lafabarakalamana! Vgl. a. a. O. S. 506.

wertvollem Inhalt. Aber damit ist nicht gesagt, daß nicht mit dem heute gegebenen Schulstoff wertvolle formale Gedächtnisübungen und eine planmäßige Verbesserung der Lernmethoden verbunden werden könnten! Nur in dem letzteren Sinne möchte ich formalen Gedächtnisübungen das Wort reden. Das Lernen der heute gegebenen Schulstoffe muß so betrieben werden, daß es zugleich zu formalen Gedächtnisübungen in ausgiebigster Weise benutzt wird und auf eine psychologisch zweckmäßige Basis gestellt wird. Andeutungen darüber, wie das geschehen kann, habe ich oben zu geben versucht, eine vollständige Organisation solcher Übungen könnte nur aus den systematischen Zusammenarbeiten der psychologischen Erfahrung mit dem pädagogischen Praktiker hervorgehen.

Man hat neuerdings gegen die Forderung formaler Gedächtnisübungen in der Schule noch einen andern psychologischen Grund ins Feld geführt, den ich nicht für stichhaltig ansehen kann. A. Netschajeff hat in einer interessanten Studie über das Memorieren*) folgende Überlegung gegen jene Forderung geltend gemacht: „Die experimentelle Psychologie bewies . . . daß man verschiedene Gedächtnisarten . . . unterscheiden soll. Kann aber . . . Übung einen wohltätigen Einfluß auf das ganze Gedächtnisvermögen der gegebenen Person erweisen? Kann z. B. ein Komponist, der sein akustisches Gedächtnis mit Hilfe der Einstudierung verschiedener Melodien zu stärken sucht, hoffen, daß dadurch auch sein visuelles Gedächtnis gehoben wird? Die experimentellen Arbeiten geben uns kein Recht, diese Frage zu bejahen. Wir wissen nur, daß die Übung im Behalten gewisser Eindrücke unser Gedächtnis nur hinsichtlich dieser einen Eindrucksart stärkt.“ (A. Netschajeff a. a. O. S. 20). Sodann fährt der Verfasser fort, es könne wohl manchmal so scheinen, „als ob Übung einer bestimmten Gedächtnisart auch andere Gedächtnisformen vervollständige“, es sei aber wahrscheinlich, daß dies nicht auf der Übung der allgemeinen Gedächtnisfunktion beruhe, sondern darauf, daß die Vp. sich nebenbei gewisse „schematische Handgriffe“, Kunstgriffe, ein zweckmäßigeres allgemeines Verhalten angeeignet habe, auf Grund dessen sie nun allgemein besser lernt. Kurz Netschajeff will sagen, es gibt keine allgemeine Gedächtnisfunktion, sondern nur Spezialgedächtnisse, deshalb kann man auch keine allgemeinen formalen Gedächtnisübungen betreiben, sondern man übt immer nur das betreffende Spezialgedächtnis, das Ton-, oder Farben- oder Namen- oder

*) A. Netschajeff, Über Memorieren. Berlin, Reuther u. Reichard. 1902.

Zahlengedächtnis u. s. w. Hieraus folgert der Verfasser, daß auch die Gedächtnisentwicklung in der Schule nur so vorgehen könne, daß die Kinder sich „gewisse rationelle schematische Methoden“ zum Memorieren aneignen.

Wir haben oben statt dessen beides gefordert, allgemeine Gedächtnisübung und Einführung psychologisch begründeter Lernmethoden in den Schulen. Zunächst scheint Netschajeff zu übersehen, daß selbst wenn eine allgemeine Förderung des Gedächtnisses nur darauf beruhen sollte, daß der Lernende sich ein zweckmäßigeres Verhalten beim Lernen aneignet, die Schule von den Gedächtnisübungen Nutzen ziehen kann, denn für den Pädagogen ist es gleichgültig, ob die allgemeine Mitübung anderer Gedächtnisarten auf dem einen oder andern Grunde beruht, auf dem Vorhandensein einer allgemeinen Gedächtnisfunktion, die durch Übung gesteigert wird, oder darauf, daß gewisse allgemeine Faktoren anderer Art, wie die Aufmerksamkeit, das Interesse am Lernen, das praktischere Verhalten des Lernenden gesteigert werden. Denn auch bei der formalen Einübung eines Spezialgedächtnisses werden diese allgemeineren Faktoren, die indirekt dem Behalten zu gute kommen, gefördert. Den Pädagogen interessiert also nur das Faktum, ob eine allgemeine Gedächtnisübung möglich ist, der psychologische Grund, auf dem sie ruht, interessiert ihn als Praktiker nicht unmittelbar. Nun habe ich in dem psychologischen Laboratorium in Zürich eben die Frage, ob es eine allgemeine Gedächtnisübung gibt, genau experimentell untersucht und bin — zu meiner eigenen Überraschung — dabei zu einem völlig klaren positiven Resultat gekommen. Wir haben zu diesem Zwecke an sechs Versuchspersonen folgende Versuche ausgeführt. Zuerst wurde in den Vorversuchen von jeder Vp. der status praesens ihres Gedächtnisses aufgenommen, sozusagen ein Querschnitt durch ihre sämtlichen Spezialgedächtnisse gemacht. Wir prüften also zunächst ihr unmittelbares Behalten, indem wir die obere Grenze des Behaltens von Zahlen, Buchstaben, Worten, sinnlosen Silben, Gedichtversen, Prosastücken feststellten; sodann das dauernde Behalten beim eigentlichen Lernen von sinnlosen Silben, Gedichtversen, Prosastücken, endlich noch speziell das visuelle Gedächtnis. Nachdem so die Hauptgedächtnisarten der ungeübten Personen quantitativ bestimmt worden waren, begannen die Einübungsversuche, indem nur eine Gedächtnisart, die des mechanischen Memorierens sinnloser Silben an 36 aufeinanderfolgenden Tagen geübt wurde. Nach den 36 Tagen wiederholten wir jenen Querschnitt durch alle Ge-

dächtnisarten, um zu sehen, ob eine Mitübung der übrigen „Gedächtnisse“ eingetreten sei; hierauf wurde wiederum bei einigen Personen 18, bei andern 36 Tage lang das mechanische Behalten sinnloser Silben geübt, dann nochmals die Spezialgedächtnisse quantitativ bestimmt. Es ergab sich nun, daß durch das bloße Üben im Lernen sinnloser Silben alle Gedächtnisarten bedeutend zugenommen hatten! Selbst eine vom eigentlichen Memorieren so verschiedene Funktion, wie das unmittelbare Behalten (für jede Art von Eindrücken), hatte sich beträchtlich verstärkt. Sogar das rein visuelle Gedächtnis hatte durch das Lernen sinnloser Silben zugenommen, ebenso das von diesem so sehr verschiedene Lernen eines Prosastückes von recht abstraktem Inhalt und ebenso das Gedichtlernen. (Die hier erwähnte Untersuchung wird in nächster Zeit veröffentlicht im Archiv für die gesammte Psychologie. Leipzig, Engelmann 1903.) Es ist damit allerdings nur das Faktum festgestellt, daß es in der Tat eine allgemeine Gedächtnisübung gibt, und daß unser ganzes Gedächtnis zunimmt, wenn wir es an irgend einem Stoffe übend vervollkommen. Worauf das beruht, ob auf der Steigerung gewisser allgemeiner Bewußtseinsfaktoren, wie der Aufmerksamkeit, die dann indirekt allem Lernen zu gute kommt, oder auf dem Vorhandensein einer allgemeinen inneren Beziehung aller Spezialgedächtnisse, vermöge deren jede Übung eines Gedächtnisses eine Mitübung aller andern „Gedächtnisse“ bewirkt — oder auf dem Vorhandensein einer allgemeinen Gedächtnisfunktion — das ist damit nicht entschieden. Ich darf wohl hier bemerken, daß die Entscheidung dieser psychologisch wichtigen Frage eben jetzt von mir experimentell behandelt wird.

Den Pädagogen interessiert aber unmittelbar nur das Faktum, daß es eine solche allgemeine Gedächtnisübung gibt. Und auf Grund dieser Tatsache kann nun wiederum die Forderung von Gedächtnisübungen in der Schule erhoben werden, die die Vervollkommnung des Gedächtnisses selbst zum Zwecke haben, und die in diesem Sinne formale Gedächtnisübungen sind. Nochmals sei darauf hingewiesen, daß damit nicht zugleich die Forderung erhoben wird, inhaltlich wertlose Stoffe, etwa sinnlose Silben als Gedächtnisstoff in der Schule einzuführen (gegen van Biervliet), sondern nur die Forderung, daß zugleich mit dem Erwerb der gegebenen Schulstoffe eine Übung des Gedächtnisses als solcher betrieben werden kann und muß.

Es sei mir endlich noch gestattet, über das Maß der Übungsfähigkeit des Gedächtnisses einige Erfahrungen mitzuteilen. Zwei Punkte kommen hier vor allem in Betracht. Einmal fragt sich, wo

überhaupt die Grenze der allgemeinen Vervollkommnungsfähigkeit liegt, wie weit das Gedächtnis des Menschen im allgemeinen gesteigert werden kann? Sodann fragen wir im pädagogischen Interesse besonders danach, wie weit ein Ausgleich der individuellen Gedächtniseigentümlichkeiten und Einseitigkeiten möglich ist. Über beide Fragen geben unsere Übungsexperimente einigen Aufschluß. Was zuerst die Vervollkommnung des Gedächtnisses betrifft, so kann man nur sagen, diese ist unbegrenzt! Wenigstens in dem Sinne, daß eine gegebene Gedächtnisleistung sich durch Übung maximal entwickeln läßt. Nehmen wir ein Beispiel! Die maximale Leistung für das Lernen einer Silbenreihe von gegebener Zahl z. B. 12 Silben ist die, daß die Reihe mit einer Lesung erlernt wird. In der Tat brachten es zwei meiner Vp. dazu, eine zwölfsilbige Reihe öfter mit drei bisweilen auch mit zwei Lesungen zu lernen. Ich zweifle nicht, daß es nur noch geringer Fortsetzung der Übungsversuche bedurft hätte, damit diese Vp. eine zwölfsilbige Reihe in einer Lesung regelmäßig erlernt hätten. Dabei hatte der eine von beiden, Bau anfangs zu einer Silbenreihe von der gleichen Länge 49 Wiederholungen, der andere, Fu 14 Wiederholungen gebraucht! Es ist bemerkenswert, daß an den Versuchen drei ältere Vp. teilnahmen, von denen die eine 36, die zweite 40, die dritte 54 Jahre alt waren. Obgleich auch bei diesen Vp. der Übungseffekt ein sehr beträchtlicher war, erreichte er nicht annähernd den Wert der jüngeren Studenten. In den Lebensjahren um 40 macht sich also wahrscheinlich selbst bei maximaler Übung der Rückgang des Gedächtnisses bemerkbar. Wenn wir nach unseren sämtlichen Experimenten, die sich auf Personen zwischen 7 und 54 Jahren erstrecken, die Jahre der besten Leistung feststellen, die sich bei annähernd gleichem Maß von Übung erreichen läßt, so ist die Zeit von 20 bis 25 Jahren die beste Gedächtniszeit des Menschen. Was nun ferner über die Möglichkeit des Ausgleichs der individuellen Eigentümlichkeiten der Gedächtnisse gesagt werden kann, bezieht sich vor allem auf die Unterscheidung wirklicher Defekte des Gedächtnisses und solcher Einseitigkeiten in dem Vorstellungstypus, die nur durch ein Vorwalten bestimmter Sinneselemente in den Vorstellungen eines Menschen entstehen. Als einen Defekt im akustischen Vorstellen, kann man z. B. den schon früher in dieser Zeitschrift erwähnten Fall von Dodge ansehen. Wo die akustischen Elemente des Vorstellens und die Ton-Erinnerung in solchem Maße fehlt, wie bei Dodge, da dürfte keine noch so ausgedehnte Übung von wesentlichem Erfolg begleitet sein. Dieses Maß von Unentwickeltheit eines be-

stimmten Vorstellungselementes findet sich aber selten; bei allen von mir untersuchten Personen waren die Elemente aller Sinne einigermaßen in den Vorstellungen vertreten, nur war gelegentlich ein starkes Vorwalten des einen oder andern Sinnesgebietes zu beobachten. In allen solchen Fällen scheint ein weitgehender Ausgleich der individuellen Einseitigkeit des Vorstellens durch fortgesetzte Übung möglich zu sein.

Umschau.

Berlin, den 1. Juli 1903.

Die Reichstagswahlen sind vorüber. Auch die ersten Wogen des Unwillens und des Entsetzens über das Anwachsen der sozialdemokratischen Stimmen haben einer ruhigeren Beurteilung und Auffassung der dadurch gegebenen Lage Platz gemacht. In Regierungskreisen ist es still wie in einer Kirche. Anscheinend will man es mit dem neuen Reichstage wie mit jedem andern versuchen, und das dürfte auch das Richtige sein. Im sozialdemokratischen Programm steht freilich vieles, was man nicht praktisch durchproben kann, ohne daß dabei der Organismus des Deutschen Reiches tief erschüttert werden würde, aber auch die Erfüllung der agrarischen Forderungen würde nicht minder verhängnisvoll sein. Die Sozialdemokratie ist sogar insofern ungefährlicher, als ihre bedenklichsten Forderungen lediglich Theoreme sind, die sich nur im Wolkenkuckucksheim ausführen ließen, während das, was sie als „zunächst“ und in der praktischen politischen Arbeit fordert, im großen und ganzen wohl acceptabel ist und nicht selten sogar mit dem, was die Regierung will, zusammenfällt, wie sich z. B. bei dem Kampfe um die Handelsgesetze gezeigt hat. Mit ruhigem Blute und durch zielbewußte politische Arbeit dürfte man über die sozialdemokratische „Gefahr“ sehr bald hinwegkommen.

Wer übrigens aus dem ungeheuren Stimmenzuwachs der Sozialdemokratie schließen wollte, daß auch ihre Lehren im deutschen Volke immer mehr Boden fänden, würde sich getäuscht haben. Die Sozialdemokratie hat nur als Anwalt der Armen und Unterdrückten und als die stärkste Verneinung dessen, was auf der Gegenseite geschieht, aus allen Volkskreisen, nicht nur aus der Arbeiterschaft, Zulauf. Sie verfügt jetzt nicht einmal über besonders sympathische Persönlichkeiten. Von dem alten Bebel und von Volmar abgesehen, ist keiner der sozialdemokratischen Führer irgendwie populär zu nennen; als die Sozialdemokratie über weniger als ein Dutzend Stimmen im deutschen Reichstage verfügte, hatte sie in dieser Beziehung mehr in die Wagschale zu werfen. Das Geistesleben, und damit auch die Politik, bewegt sich in Gegensätzen. Gegenüber der rabiaten Interessenpolitik gewisser Parteien tritt ein unverhältnismäßig großer Teil der Bevölkerung auf das andere Ende des Brettes und wird dort auch so lange stehen bleiben, als die Gegenpartei bei ihren volksfeindlichen Forderungen bleibt. Die besten Agitatoren für sozialdemokratische Stimmenabgabe sind der Bund der Landwirte und die drohende ultramontane Vergewaltigung der

Geister. Wenn diese Plagegeister nicht mehr zu fürchten sind, werden wahrscheinlich Hunderttausende, die heute bei Bebel Schutz suchen, sich in anderer Richtung am politischen Leben beteiligen.

Im übrigen ist dafür gesorgt, daß die Sozialdemokratie auch im Angesichte ihrer Wahlsiege nicht daran denken darf, ihren Utopien praktische Gestalt zu geben. Jede große Bewegung braucht Idole. Die der Sozialdemokratie sind nicht einmal besonders schön, aber sie waren geeignet, in den trüben Zeiten, die für die Arbeiterschaft durch das Maschinenzeitalter heraufgeführt waren, die Niedergedrückten mit neuen Hoffnungen zu erfüllen. Jetzt hat der Mohr seine Schuldigkeit zum großen Teil getan. Die Sozialpolitik, die mit dem Beginn der 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts einsetzte, hat manchen Schatten von unserm Volksleben genommen. Die sozialpolitischen Gesetze haben insbesondere den Abend des Arbeiters sorgenfreier gestaltet. Anderes bleibt freilich noch zu tun; insbesondere fehlt eine den gesamten nichtbesitzenden Teil der Bevölkerung umfassende Kinder- und Witwenfürsorge. Auch für diesen Teil der sozialen Arbeit werden sich die sozialdemokratischen Phantome kaum eignen. Aber die Sozialdemokratie war der Motor, der die Maschine antrieb, und der ihr auch in Zukunft wahrscheinlich noch Dampf geben muß, damit sie nicht stillsteht. Es ist nicht zu viel behauptet, daß wir ohne eine voraufgegangene und nebenhergehende sozialdemokratische Bewegung unsere sozialpolitische Gesetzgebung überhaupt nicht haben würden.

In der sozialdemokratischen Partei ist man im übrigen in voller Arbeit, die alten Programme zu revidieren. Die Orthodoxie schilt selbstverständlich hier wie überall auf die Neuerer, die Dinge wie das Marxsche Manifest nicht mehr anerkennen und, was die Pädagogik besonders angeht, die Familie im gut bürgerlichen Sinne auch im sozialdemokratischen Staate erhalten wollen. Bernstein (siehe „Deutsche Schule", Heft 6, S. 376) ergeht es in seiner Partei ähnlich wie den liberalen Theologen in der protestantischen Kirche, nur wird er nicht vor den Richterstuhl des Kultusministers geschleppt wie jüngst der bekannte Kieler Theologieprofessor Baumgarten, sondern vor den des „Vorwärts" und der „Neuen Zeit". Aber an der letzteren Stelle wird kaum milder über Freigeister und Abtrünnige geurteilt als in den Ministerräumen Unter den Linden 4.

Der kleine Krieg bei den hinter uns liegenden Wahlen hat auch einzelne Episoden gebracht, die für den Volksschullehrerstand nicht eben erfreulich sind. Daß der bisherige Reichstagsabgeordnete Schuldirektor Ernst in Schneidemühl seinem bündlerischen Gegner erlegen ist, ist zu bedauern, noch mehr aber, daß Lehrer des Wahlkreises zu seinen eifrigsten Gegnern gehörten und daß durch ihre gehässigen Agitationen dem verdienten Vertreter pädagogischer Interessen im Parlamente schwerere Kränkungen zugefügt worden sind als durch alle sonstigen Angriffe. Die alte Klage, daß die Lehrer „keinen halten", ist leider nur zu berechtigt. Die Besten unseres Standes haben diese Klage erhoben. Das Bild des alten Wander taucht leider immer wieder am Horizonte auf. Man beneidet den Lehrerstand oft um seine musterhafte Organisation, aber in unseren Reihen steht doch noch so mancher, der von unseren Zielen wenig weiß und im Tageskampfe nur zu oft vergißt, wohin er zunächst gehört.

Trotzdem soll man über diese bedauerliche Erscheinung nicht gar zu laut klagen. In den andern Ständen ist es ebenso schlimm oder schlimmer. Die

Kollegialität tritt in vielen Berufen nur dann zu Tage, wenn es sich darum handelt, durch Zusammenschluß materielle Vorteile zu erringen. Der Lehrerstand wird doch noch durch andere Mächte als das rein materielle Interesse zusammengehalten, und jemehr das Vereinsleben von frischem, Leben durchdrungen ist, um so kleiner wird die Zahl derjenigen sein, die im entscheidenden Augenblicke vergessen, was sie sich und der Schule auch im politischen Kampfe schuldig sind.

Glücklicher als Direktor Ernst ist sein Mitkämpfer im preußischen Abgeordnetenhause, Rektor Kopsch, im Wahlkampfe gewesen. Er zieht wieder als Vertreter eines Wahlkreises seiner schlesischen Heimat (Löwenberg) in den Reichstag ein zur Freude zahlreicher Lehrer innerhalb und außerhalb der schwarz-weißen Grenzpfähle, die in dem schlagfertigen und unermüdlichen Parlamentarier einen ausgezeichneten Vertreter pädagogischer Forderungen erblicken.

Es liegt in der Natur der Sache, daß in dem hinter uns liegenden Wahlkampfe die Bildungs- und Schulangelegenheiten kaum zur Sprache gekommen sind, umsomehr, als der deutsche Reichstag leider in diesen Dingen nicht zuständig ist. Immerhin haben einzelne Redner auch dieses Gebiet gestreift und ihren Zuhörern neben dem Zolltarife und dessen Einfluß auf die materielle und geistige Wohlfahrt des deutschen Volkes auch zum Bewußtsein gebracht, daß der Mensch nicht vom Brot allein lebt. So schilderte Pfarrer Hackenberg in einer Wahlrede in Siegen in trefflicher Weise das Drängen weitester Volkskreise nach freiheitlicher Entwicklung unserer Bildung. Der Redner begrüßt dies mit besonderer Genugtuung und sieht darin ein Gegengewicht gegen etwa drohende Versumpfung unserer Nation im Materialismus. Darin, daß Pfarrer Hackenberg den Volksschullehrerstand als den Typus des Bildungsstrebens der Gegenwart bezeichnete, dürfen wir bei diesem Redner wohl mehr als eine höfliche Verbeugung erblicken. Auch der bekannte Gymnasialpädagoge Geheimrat Oskar Jäger hat in seinen Wahlreden den Schulmann nicht verleugnet. Zu bedauern ist nur, daß beide, Hackenberg wie Jäger, zwischen der Volksschule und den höheren Lehranstalten insofern einen dicken Strich ziehen, als sie für die erstere die konfessionelle Trennung billigen, für die letzteren sie bekämpfen. Das ist bekanntlich auch der Standpunkt der preußischen Regierung. Der seinem Namen nach unbekannte Monatsplauderer der „Preußischen Lehrerzeitung“ kennzeichnet diese Halbheit in einer sarkastischen Lobrede auf Bischof Korum so vorzüglich, wie es bisher kein preußischer Volksvertreter getan hat. Ihm ist Korum ein „wirklicher Mann“, der konsequent denkt und weiß, was er will. Der journalistische Schelm fragt: „Was wirft man dem Manne eigentlich vor? Er hat weiter nichts getan, als die Konfessionalität der höheren Schulen gefordert. Und darum Friedensstörer und Vaterlandsfeind? Was tut denn Herr Dr. Studt und die ganze preußische Staatsregierung anders, bloß mit dem Unterschied, daß sie nur den niederen Schulen die Konfessionalität wahren wollen, den höheren aber nicht. Sie alle sind mit Korum der Meinung, daß das Seelenheil des Volkes Schaden leidet, wenn es nicht in konfessionellen Schulen erzogen wird; aber merkwürdigerweise schadet es nach ihrer Ansicht dem Seelenheil der zukünftigen Pfarrer, Philologen, Juristen, Mediziner und sonstigen Edeln der Nation nebst Gemahlinnen durchaus nicht, wenn sie in paritätischen Schulen ihre Aus-

bildung erhalten. Wie reimt sich das zusammen? Soll nur dem Volke die Religion erhalten bleiben, während es den höheren Ständen erlaubt ist, sich in Bezug darauf eine besondere Wurst braten zu lassen? Inkonsequenz über Inkonsequenz! Entweder schaden die paritätischen Schulen, und dann schaden sie auch den höheren Ständen; oder sie schaden nicht — dann auch nicht dem Volke! So hinken die Herren von der Regierung auf beiden Seiten: für das Volk das, für die ‚Edelsten' das! Von solcher Inkonsequenz ist Bischof Korum frei; er ist kein Hinkender, sondern ein Mann von unerbittlicher Logik: Wollt ihr eine konfessionelle Volksschule, so müßt ihr auch eine solche höhere Schule wollen. Ihm ist es undenkbar, daß man hier die Nation in zwei Teile teilt und verschieden behandelt. Um eine solche Teilung zu begreifen, muß man schon sehr lange im königlich preußischen Geistesdrill gestanden haben, ja darin geboren sein. Und weil dies Korum nicht begreift — darum Empörer und Friedensstörer! Ich wünschte dem preußischen Staate einen Korum, der, allerdings auf dem Standpunkt einer andern Weltauffassung stehend, ebenso eisern konsequent wäre, wie der Bischof von Trier! Gerade die heutige Zeit des Zickzackkurses ist geeignet, besonders lebhaft die Frage zu stellen: Ist denn kein Korum da?!"

Die Korums sind schon da, aber der Staat kann keine gebrauchen; sie würden „den Frieden stören".

Wenn der deutsche Reichstag auf dem Schulgebiete zuständig wäre, so dürfte in den Schulverhältnissen mancher Staaten eine grundsätzliche Wandlung eintreten. Wahrscheinlich würden Mecklenburg und Bayern ihrer „Reservatrechte" verlustig gehen. Das Obotritenland macht ja so oft von sich reden. Insbesondere scheint man die deutsche Gewerbeordnung dort nicht zu kennen, wenigstens nicht geneigt zu sein, sie auf dem Schulgebiete auch nur annähernd zur Geltung zu bringen. Es erinnert tatsächlich an mittelalterliche Hörigkeitsverhältnisse, wenn die Unterrichtsverwaltung im Großherzogtum Strelitz von den in das Seminar von Mirow eintretenden Seminaristen die Unterschrift des folgenden Reverses verlangt. „Ich Endesunterzeichneter urkunde und bekenne hiermit, daß ich als Gegenleistung für meine zu Ostern 1903 erfolgende Aufnahme in das Großherzogliche Seminar zu Mirow und für meine Ausbildung in demselben mich verpflichtet habe, nach Beendigung meiner Ausbildung in dieser Anstalt Seiner königlichen Hoheit dem Großherzog von Mecklenburg-Strelitz wenigstens zehn Jahre hindurch im Schulfache Dienste zu leisten und deswegen gehalten bin, unweigerlich und sogleich jede Schulstelle oder Hilfslehrerstelle, die mir von der zuständigen landesherrlichen Behörde übertragen wird, anzunehmen und wenigstens zehn Jahre zu verwalten. Die gedachte Behörde ist demgemäß berechtigt, die Übernahme der mir übertragenen Schulstelle und das Verbleiben in ihr für die gedachte Zeit im Wege der Klage zu erzwingen. Außerdem übernehme ich für den Fall, daß ich, gleichviel aus welchem Grunde, vor Ablauf von zehn Jahren aus dem landesherrlichen Schuldienste ausscheide, die Verpflichtung, für jedes im Externat des großherzoglichen Seminars verbrachte Jahr eine Entschädigung für die Kosten meiner Ausbildung und Unterhaltung von vierhundertundfünfzig Mark, für jedes Internatsjahr dagegen eine solche von fünfhundert Mark sofort und in voller Summe bar zu entrichten. Diese Entschädigungspflicht soll auch eintreten, falls ich aus dem Seminar vor der Beendigung meiner Ausbil-

dung in ihm, ohne durch meinen Gesundheitszustand dazu gezwungen zu sein, aus eigenem Willen austrete, oder falls ich durch meine Führung meine unfreiwillige Entfernung aus dem Seminar veranlaßt, oder falls aus gleichem Grunde meine unfreiwillige Entlassung aus dem großherzoglichen Schuldienste sich vernotwendigen sollte.“ Ein Kommentar dieses Dokumentes könnte seine Wirkung nur abschwächen. Daß es sich aber dabei nicht um eine bloße Drohung handelt, geht daraus hervor, daß der Vater oder Vormund des Seminaristen die eingegangenen Verpflichtungen als Selbstschuldner durch Unterschrift anerkennen muß.

In Bayern behauptet sich die siebenjährige Schulpflicht trotz allen Drängens bildungsfreundlicher Städte. Immerhin ist kürzlich ein Schritt vorwärts getan worden. Die Gemeinden erhalten das Recht, ein achtes Schuljahr obligatorisch einzurichten, und es ist ihnen bei der Ausführung die größte Freiheit gelassen. Es bleibt abzuwarten, ob viele Gemeinden von dieser Ermächtigung Gebrauch machen werden.

Aber damit einstweilen „lieb Heimatland, ade!“ In den Tagen, in denen man den Wanderstab ergreift und in die grünen Berge oder an die wogende See pilgert, hat man mehr als sonst das Bedürfnis, über die Landes- und Reichsgrenzen hinweg zu blicken. Manche erfreuliche Kunde von der Ausbreitung deutschen Geistes dringt dabei an unser Ohr. In dem Riesenstaate auf der Nordhälfte des amerikanischen Kontinents gewinnt der deutsche Unterricht von Jahr zu Jahr eine größere Ausdehnung, auch in den Volksschulen, mehr allerdings in den höheren Lehranstalten und auf den Universitäten. Der frühere Reichstagsabgeordnete L. Viereck hat eine zusammenhängende Geschichte des deutschen Unterrichtes in den Vereinigten Staaten geschrieben, in der er u. a. eine Mitteilung des früheren amerikanischen Botschafters in Berlin, Andrew D. White, wiedergibt, die auch hier Platz finden mag.

„Als ich ein junger Mann war, erzählte der dem Deutschtum bekanntlich äußerst freundlich gesinnte Diplomat, wurde sehr wenig oder gar kein Unterricht im Deutschen an den führenden amerikanischen Universitäten gegeben. Das wenige war gänzlich außerhalb der regelmäßigen Studienkurse und stand in geringem Ansehen. Als ich 1853 in Yale graduierte, wurde dort keine Gelegenheit zur Erlernung des Deutschen geboten, obgleich es die zweite Universität des Landes war. Seit jener Zeit hat eine bedeutsame Entwicklung stattgehabt. Als ich meinen Plan für die Organisation der Cornell-Universität einreichte, deren erster Präsident ich wurde, legte ich ganz besonderen Nachdruck auf die Wichtigkeit des Unterrichts in deutscher Sprache und Literatur. Um ein Interesse an der deutschen Literatur zu schaffen, berief ich den verstorbenen Bayard Taylor zu gelegentlichen Vorlesungen und errichtete Lehrstühle für das Deutsche. Andere große Anstalten taten dasselbe, und heute bildet dieser Unterricht einen sehr wichtigen Teil im Lehrplan fast aller führenden Gelehrtenschulen.“

Die „Kölnische Zeitung“ faßt die Bedeutung dieser Tatsache am Schlusse eines lesenswerten Artikels folgendermaßen zusammen: „Es ist gar nicht zu verkennen, es geht etwas wie ein deutscher Geistesfrühling durch diese akademischen Kreise und ihre Schüler, wenn sich auch im eigentlichen nationalamerikanischen Leben so gut wie nichts davon verspüren läßt. Er ergreift Männer, die einen hervorragenden Einfluß auf die Geschicke des Landes gewinnen, wie Andrew D. White selber und Th. Roosevelt, ob sich gleich das

amerikanische Volk gar nicht bewußt wird, daß in die Gemütswelt dieser Männer ein ganz neues Moment eingetreten ist, das nur deshalb nicht als fremd zu erscheinen braucht, weil der Geist der germanischen Rasse immer in der amerikanischen Nation gelebt hat. Wenn es nun wirklich möglich werden sollte, daß die Amerikaner durch die Wirkungen der deutschen Denkweise und Empfindungswelt eine allgemeine große Geisteskultur bei sich erzeugten, dann würde Deutschland in der Tat, wie Botschafter White es vorausnehmend nannte, die zweite Mutter der Vereinigten Staaten, würde dort geistig mehr zur Geltung kommen als je zuvor in Europa, und es müßte zwischen beiden Ländern auch jene politische Freundschaft aufblühen, deren neue Schößlinge eben Männer wie White und Roosevelt nicht selten gegen die Volksströmungen gepflanzt haben und zu pflanzen suchen."

Auch im äußersten Orient, bei den Engländern des Ostens, gewinnt deutsche Bildung immer breiteren Boden. An den japanischen Hochschulen wirkten im Jahre 1897 13, im Jahre 1901 21 deutsche Professoren, eine Zahl, die über das Kontingent, das andere Kulturnationen stellen, erheblich hinausgeht. Der kleine Inselstaat entwickelt sich mit einer bewundernswerten Schnelligkeit zu einem Kulturlande. Nach den neuesten Jahresberichten des japanischen Unterrichtsministeriums besuchten im März 1901 von 100 schulpflichtigen Knaben 93,78 und von 100 Mädchen 81,08 die Schule. An den Schulen sind 110104 Lehrer tätig, und die Schülerzahl ist auf 5265006 gestiegen. Der gelehrige Japaner dürfte dem alternden Europa noch manches wirtschaftliche Rätsel zu lösen aufgeben.

Bei unsern Vettern jenseit des Kanals kämpft die Volksschule denselben Kampf gegen kirchliche Bedrückung wie bei uns, aber wahrscheinlich mit größerem Erfolge. Das reaktionäre Schulgesetz findet in England besonders in der Metropole einen Widerspruch, der in unseren politisch weniger entwickelten Verhältnissen undenkbar wäre. Am Sonntag dem 23. Mai demonstrierte im Londoner Hydepark eine Menschenmenge, die von einigen Zeitungen auf 500000, von anderen gar auf 1000000 angegeben wird. Alles trug die hellblaue Schleife der liberalen Universität in Cambridge, und auf 12 Tribünen wurden Reden gegen das Gesetz gehalten. Was würde man sagen, wenn eine ähnliche Demonstration im Berliner Tiergarten eines Schulgesetzes wegen stattfände? Bei uns wird die fortschreitende kirchliche Fesselung des Unterrichtswesens von der Masse kaum bemerkt, und es verrät eine naive Auffassung deutscher politischer Zustände, wenn man im Auslande meint, die Zunahme der sozialdemokratischen Reichstagssitze könne eine Änderung der Bildungspolitik herbeiführen.

Das originellste Schulgesetz, ganz nach ultramontanen Ideen abgefaßt, steht jetzt in Spanien zur Beratung. Es proklamiert vollste „Freiheit" auf dem Schulgebiete. In Artikel 3 des Gesetzentwurfes heißt es, daß jeder Spanier das Recht habe, Schulen und Erziehungsanstalten jeder Art (Elementarschulen, Gymnasien, Universitäten, technische Hochschulen u. s. w.) zu gründen und dieselben, was Lehrplan, Lehrstoff und Verwaltung anbetrifft, ganz nach eigenem Ermessen einzurichten, daß nur der Leiter dieser Anstalten seine Persönlichkeit zu akkreditieren und Gesellschaften, welche Schulen u. s. w. zu gründen gedenken, ihre gesetzliche Konstitution nachzuweisen brauchen, und daß die Regierung sich nur das Recht

vorbehalte, die zu gründenden Anstalten hinsichtlich der Moral und Hygiene zu beaufsichtigen. In weiteren Artikeln heißt es, daß staatliche Prüfungen an Privatanstalten nicht mehr stattfinden, und daß die Leiter der letzteren es mit Prüfungen halten können, wie es ihnen beliebt. Nur die Erwerbung von professionellen und akademischen Titeln wird von staatlichen Prüfungen abhängig gemacht. Zur Erlangung des Baccalaureustitels, der zum Studium an Universitäten und technischen Hochschulen berechtigt, muß der Examinand das fünfzehnte Lebensjahr vollendet haben; für Erlangung akademischer Titel wird das vollendete zwanzigste Lebensjahr als genügend erachtet. Für sämtliche staatlichen Prüfungen behufs Erwerbung professioneller und akademischer Titel werden von dem Unterrichtsministerium bestimmte Fragebücher ausgearbeitet, die nach Bewilligung seitens des Ministerrates durch königliches Dekret veröffentlicht werden und mindestens sechs Jahre lang Gültigkeit besitzen.

Wenn Spanien dieses Schulgesetz bekommt und einige Jahrzehnte behält, dann ist das Schicksal des armen Landes besiegelt. Es hat Lehrfreiheit und Lernfreiheit, und das genügt, um ein Volk von der Eigenart des spanischen in der Unkultur zu Grunde gehen zu lassen.

Ansichten und Mitteilungen.

„Über die Unfreiheit"

war das Thema, das der Rektor der Technischen Hochschule in Berlin, Otto Kammerer, in seiner Kaisergeburtstagsrede am 27. Januar d. J. behandelte. Wir entnehmen dem in der „Zeitschrift des Vereins deutscher Ingenieure" (Bd. 47, Nr. 6) abgedruckten und auch für den Pädagogen hochinteressanten Vortrage folgende Ausführungen:

Durch unsere Zeit geht die Klage nach der im wissenschaftlichen und technischen Jahrhundert verlorengegangenen innerlichen Harmonie, und in dieser Klage kehrt ein Ton immer wieder, der die Ursache unserer Unrast in dem Einflusse moderner Industrie und in der unheimlichen Gewalt der Maschinenarbeit findet, die alle Ruhe vergangener Zeiten durchbricht. Das Streben unserer Zeit sei — so tönt es von allen Seiten — nicht auf Kultur gerichtet, sondern auf Zivilisation, nicht auf Entwicklung führender Kraftgestalten, sondern auf das materielle Behagen des Durchschnitts, nicht auf innere Freiheit, sondern auf äußere Gleichheit. Das Zeichen unserer Zeit sei Unfreiheit: Unfreiheit der Arbeit und der Wissenschaft, Unfreiheit der Kunst, Unfreiheit der Persönlichkeit und der Weltanschauung.

„Wir sind die Sklaven der Ungeheuer geworden, die unsere eigene Schöpferkraft geboren hat, der Maschinen. Die Menge des Elends, das die Maschine in unserem Jahrhundert verursacht hat, läßt sich durch keine Ziffern darstellen, sie übersteigt jede Fassungskraft. Es scheint mir wahrscheinlich, daß unser 19. Jahrhundert die schmerzensreichste aller bekannten Zeiten war, und zwar hauptsächlich infolge des plötzlichen Aufschwunges der Maschine." (Morris.) Die Wahrheit dieser Auffassung mag ihrer tiefen Empfindung nahekommen. Gewiß ist die ungeheure Mehrheit der Menschen nur im Sinne des

Gesetzes frei, in Wirklichkeit wirtschaftlich abhängig und unfrei, bei jedem Tiefstand der Industrie der Gefahr der Arbeitslosigkeit und damit der Schutzlosigkeit preisgegeben. Die Klagen gelten aber in weit stärkerem Maße für den Beginn des 19. Jahrhunderts, also für eine von Maschinen noch freie Zeit, eine Lage, wie sie heute nur noch da zu finden ist, wo ausschließlich Handarbeit verrichtet wird. Die unvorhergesehene und ungeregelte Entwicklung des Maschinenwesens hat allerdings sicherlich zunächst das vorhandene Elend vielfach vermehrt. Mit dem Ausgange des 19. Jahrhunderts ändert sich aber das Bild. Der als Einzelner hilflose Arbeiter findet in wirtschaftlichen Verbänden Unterstützung, und nach vielfachen harten Lohnkämpfen beginnt ein Ausgleich zwischen Unternehmer und Arbeiter einzutreten, der mit zunehmender Entwicklung der Technik den Wert der Menschenarbeit stetig steigert, den Kapitalzins stetig herabdrückt. Diese noch andauernden Kämpfe würden minder schroff und langwierig gewesen sein, wenn man sich nicht allgemein der Anschauung hingegeben hätte, man müsse die wirtschaftlichen Kräfte sich selbst überlassen. Dem ersten deutschen Kaiser gebührt der Ruhm, zuerst den staatlichen Schutz der wirtschaftlich Schwachen eingeleitet zu haben. Wir sind uns freilich bewußt, daß in seinem Sinne noch viel zu tun ist, und daß nur dann ein weiteres Vordringen möglich sein wird, wenn die Verwaltung der Staaten und Gemeinden einsieht, daß sie sich nicht damit begnügen darf, nur passiv Dämme gegen die heranbrausende Flut aufzuführen, sondern daß es gilt, auch Kanäle zu bauen, durch welche der befruchtende Strom der technischen Arbeit planmäßig dem Allgemeinwohl zugeführt wird. — Die Unfreiheit der Arbeit wird aber nicht nur in der wirtschaftlich schlechten Lage breiter Schichten, sondern noch mehr in menschenunwürdiger Tätigkeit der Industriearbeiter gefunden. „Mich dünkt, ein heutiger mazedonischer Hirt führt ein ebenso nützliches und ein würdigeres und glücklicheres Dasein als ein Fabrikarbeiter in Chaux-de-Fonds, der von seinem zehnten Jahre ab bis an sein Grab vierzehn Stunden täglich ein bestimmtes Gangrad für Taschenuhren mechanisch herstellt.“ (Chamberlain.) Mit gewissem Recht; aber wenn hervorgehoben wird, daß heute noch recht viel menschenunwürdige Arbeit verrichtet wird, so ist zu bedenken, daß wir nicht am Abschluß einer Entwicklung, sondern erst an deren Anfang stehen. Der Fabrikarbeiter, welcher der Maschine als gedankenloser Handlanger dient, wird ebenso verschwinden wie der Hahnsteuerer der ersten Dampfmaschinen, der unablässig nach dem Takt der Maschine die Dampfhähne auf- und zudrehen mußte. Die moderne Entwicklung der Maschinenkunst ist bestrebt, allen Handlangerdienst der Maschine selbst aufzubürden, so daß der Mensch nur überlegende und regelnde Tätigkeit auszuüben hat, etwa wie der Steuermann eines Schiffes. Die gewaltige Maschine eines modernen Walzwerkes mit all ihren selbsttätigen Hilfsvorrichtungen wird mittels Fernsteuerungen von einem einzigen Menschen beherrscht, der keinerlei körperliche Arbeit zu leisten hat, aber mit Anspannung aller Überlegung und Geistesgegenwart sein Reich regieren muß. Geisttötende Handlangerarbeit findet sich heute zumeist in den Gewerben, welche der Ingenieurkunst noch zu ferne stehen: in der Landwirtschaft und in den Nahrungsmittel-Gewerben. In unserer Übergangszeit zwischen Begonnenem und kaum halb Vollendetem darf nicht das, was aus alter Zeit unentwickelt geblieben ist, als Maßstab unserer Zeit angesehen werden, sondern das Werdende und Keimfähige.

Die Unfreiheit der Wissenschaft unserer Zeit behauptet man deshalb, weil die Achtung vor der „um ihrer selbst willen“ betriebenen „reinen“ Wissenschaft im Schwinden begriffen sei. Man glaubt an die Allherrschaft eines flachen Utilitarismus und hält die Selbstsucht für die alleinige Triebfeder aller Unternehmungen. Utilitarismus wird besonders denen zum Vorwurf gemacht, welche nicht klassische Literatur, sondern Naturkenntnis als die vornehmste Aufgabe der Jugenderziehung anerkannt wissen wollen. Dabei wird völlig vergessen, daß die Hellenen selbst nicht Sprachkenntnis, sondern Erkenntnis der Stellung des Menschen in der Natur als höchste Aufgabe wissenschaftlichen Denkens betrachteten, und daß die Römer nur darum in Staatengründung und Rechtsbildung so Großes leisteten, weil sie eben ausgeprägte Utilitarier waren. Nicht die Form, sondern den Inhalt vergangener Kulturen gilt es aufzunehmen. — Den Egoismus aller Unternehmungen unserer Zeit glaubt man darin zu finden, daß sie stets matierielle Ziele verfolgen. Mit Recht, so lange man nur den allernächsten Zweck ins Auge faßt, mit Unrecht, wenn man den letzten Wirkungen auf den Grund geht. Laufen doch diese stets auf die Förderung des Gemeinwohls hinaus. Zumeist wird die Selbstsucht zu dem Geist, der stets das Böse will und stets das Gute schafft. Die Erziehung des Volkes zu wirtschaftlicher Einsicht und zum Verständnis für gemeinsinnige Ziele wird das natürliche Gegengewicht zu der Selbstsucht des Einzelnen bilden müssen; es wird daher diese Erziehung eine der Hauptaufgaben der kommenden Zeit sein müssen. Daran fehlt es noch vollständig und muß es fehlen, so lange die Wertschätzung der schaffenden Arbeit fehlt. — Die angespannte, vielleicht allzu rastlose Erwerbstätigkeit, die unsere Zeit belebt, und die unter dem Namen „Amerikanismus“ als größtes Hindernis einer feinsinnigen, wissenschaftlichen und künstlerischen Kultur erklärt wird, ist anderseits die natürliche Gegenwirkung zu dem wirtschaftlichen und auch politischen Tiefstand, der gerade zur Zeit Goethes und Kants unser Land so schwach er-scheinen ließ. Für den Übergang zu einer Zeit höherer Kultur aber wird die harte Arbeit nach unserer modernen Anschauung ein besseres Erziehungsmittel sein und mehr veredelnden Einfluß ausüben, als die ratlose Kritik jener, die unsere Entwicklung beklagen, statt sie zu fördern.

Die Unfreiheit der Kunst unserer Tage gibt sich, wie man sagt, darin zu erkennen, daß nicht mehr unter dem Schutz von kunstsinnigen Großen die Kunst in kraftvoll freien Schöpfungen sich äußern könne, daß sie vielmehr abhängig geworden sei von dem Kapital der Banausen, von den Bedürfnissen und von dem verdorbenen Geschmack der Menge, von der nur Massenbedürfnissen dienenden Industrie. „Nicht die Ideen sind in unserem Jahrhundert das Charakteristische, sondern die materiellen Errungenschaften. Bei dieser vorwiegenden Befangenheit im Stofflichen schwand das Schöne in unserem Leben ganz; es existiert vielleicht in diesem Augenblick kein wildes, jedenfalls kein halbzivilisiertes Volk, welches nicht mehr Schönes in seiner Umgebung und mehr Harmonie in seinem Gesamtdasein besäße, als die große Masse der sogenannten kultivierten Europäer.“ (Chamberlain.) In dieser Anklage ist viel Wahres enthalten, soweit es sich um die Feststellung des Tatbestandes und des ersten Anlasses handelt. Gewiss sind es, und gerade bei uns, deren recht wenig, die erworbenes Vermögen zur Pflege echter Kunst zu verwenden

verstehen, aber doch nur darum, weil die Erweckung künstlerischen Fühlens unserer Jugenderziehung und damit unserem ganzen Geschlecht vollständig fehlt. Und wirklich umgibt uns in den modernen Industriestädten eine Fülle von Häßlichkeit in den zumeist ohne Rücksicht auf äußere Erscheinung durchgeführten Industriebauten, überhaupt in dem Wirrwarr von Notwendigkeiten in häßlicher Form, der den guten Geschmack zu ersticken scheint. Diese Notwendigkeiten sind aber bei genauer Betrachtung nur scheinbare. Eine künstlerisch und technisch erfahrene Verwaltung könnte recht wohl für ein malerisches Städtebild auch in Großstädten und ohne Mehraufwand an Kosten sorgen; eine künstlerisch erzogene Generation könnte all das ablehnen, was besseres Empfinden, oder wenigstens, was den guten Geschmack verletzt, und die graphische Industrie würde mit denselben Mitteln nur Gutes liefern, wenn nur das Gute geschätzt würde, und wenn die Künstler selbst sich mehr in den Dienst der Allgemeinheit stellen würden, als es bis vor kurzem der Fall war. Die Industriebauten aber werden in dem Maß die Erscheinung der Nichts-als-Nutzbauten verlieren, je mehr sie nicht als notwendige Übel, sondern als daseinsberechtigt und unentbehrlich für unsere Entwicklung behandelt werden.

Die Unfreiheit der Persönlichkeit in unserer Zeit wird von jenen betont, welche die wirtschaftliche Abhängigkeit des Einzelnen vergangenen ungewöhnlich großen Blütezeiten gegenüberstellen, in denen führende Geister in künstlerischer Vollkraft mit unbeschränkter Geltendmachung ihrer Persönlichkeit sich auslebten. Nicht in dem Streben, allen ein menschenwürdiges Dasein zu sichern, sondern in der Entwicklung einzelner kraftvoller Persönlichkeiten werde die höchste Kulturstufe erreicht, behauptet man. Der Fortschritt der Menschheit sei nur an den führenden Geistern zu messen. Die große Menge fördere die Kultur nicht, sondern werde von ihr mitgeschleppt. In solchen Worten liegt das eine Wahre, daß Geschichte und Fortschritt nur von wenigen gemacht werden. Alle sozialen Bestrebungen können höchstens dahin führen, müssen aber auch dahin führen, daß Keime der Begabung aus der Menge herausgeholt und gepflegt werden, die jetzt verkümmern. Sicherlich ist die Gegenwart nicht eine Zeit für gewaltige volksbewegende Kunst und unvergängliche Heldengedichte, sondern eine Zeit der Kleinkunst und der literarischen Skizzen, und kein glänzendes Gestirn hat außerhalb des Reiches der Tonkunst frühere Leistungen überstrahlt. Die Gegenwart hat allzu scharf alle Winkel überlieferter Anschauungen und Meinungen durchleuchtet und hat allzu viel ererbte Vorurteile einreißen müssen. Das grelle Licht der Forschung und der stürmische Tatendrang der Ingenieurkunst waren nicht dazu angetan, eine üppige Phantasie zur Entfaltung zu bringen. Anderseits aber hat dieses unablässige Suchen nach neuer Erkenntnis und hat das einflußreiche Schaffen des Ingenieurs mehr als je alles in Bewegung und in Gärung versetzt, zugleich aber auch eine Sehnsucht nach Innerlichkeit und nach Vertiefung wachgerufen, wie sie früher vielleicht nur in der Zeit des Trecento zu finden war, dessen Werke mit ihrem tiefem Ernst uns heute näherstehen als die Prunkwerke des Cinquecento. Stille Einkehr aber wird vielleicht eine ernstere Vorbereitung für eine bessere Zukunft sein, als selbstbewußter stürmischer Drang.

Die Unfreiheit und Zerrissenheit der Weltanschauung jetziger Zeit wird von jenen betont, die einerseits Naturwissenschaften und technische

Wissenschaften als die Verführer zum oberflächlichen Materialismus ansehen und die anderseits darauf hinweisen, daß trotz naturwissenschaftlicher Erkenntnis und trotz aller Errungenschaften der Ingenieurkunst die Gespenster der Dogmenherrschaft und des Aberglaubens ihre Herrschaft heute wie ehedem ausüben. Dabei wird vergessen, daß echte wissenschaftliche Naturerkenntnis auch in unserer Zeit sehr selten ist und auch gar nicht als Erfordernis der herrschenden „Allgemeinbildung" angesehen wird, sondern nur bei einem verschwindend kleinen Häuflein der gebildeten Welt zu finden ist. Nur die populäre Verflachung naturwissenschaftlicher Forschungsergebnisse führt zur Meinung, daß alle Geheimnisse der Welt und der Menschheit aufzudecken und mechanisch erklärbar seien; die wahrhafte Naturerkenntnis gelangt zu ehrfurchtsvollem Schweigen vor dem Unbegreiflichen und dem Unendlichen da, wo sie die Grenzen der Erkenntnis sieht.

Zurückschauend auf die erhobenen Anklagen wird ein gerechter Richter urteilen müssen: Ja, die Klagen bestehen zu Recht. Unrast und Uneinigkeit sind die Zeichen der Gegenwart. Ungerecht aber ist die Verteilung der Schuld. In unstäter Kultur leben wir, nicht weil eine neue, früher unbekannte Entwicklung eingesetzt hat, sondern weil diese Entwicklung noch in ihren ersten Ansätzen steckt. Nicht in einer scharf ausgeprägten Zeit leben wir, sondern in einer Übergangs- und Vorbereitungszeit. Wir gleichen dem Wanderer, der in der dämmernden Frühe eines Sommermorgens im dunklen Bergwald emporsteigt, der sich von tiefen Schatten und Nebelstreifen umgeben sieht, und der wissen muß, daß ihn nur stetes Weiterschreiten zum sonnenflimmernden Gipfel führt. Das Bewußtsein aber, daß ein steiler Teil des Weges noch vor uns liegt, gibt uns eine ernste Mahnung: alles in dieser Vorbereitungszeit zu tun, um dem kommenden Geschlecht durch rechte Erziehung die schwere Belastung der auf uns vererbten Vorurteile abzunehmen, damit es auf eine freiere Höhe gelange als wir. Allen Schulen bis zu ihren höchsten Stufen fällt eine neue schwere Aufgabe zu, die um so schwieriger ist, als es das während eines Jahrhunderts Versäumte nachzuholen gilt. Aller Unterricht muß neuen Zielen zustreben, neue Bahnen eröffnen. Dies gilt auch für unsere Hochschule. Neben den Ingenieuren, die auf Sondergebieten tätig sein müssen, wird die Hochschule Männer mit technischer Erziehungsgrundlage so ausbilden müssen, daß sie in kommunaler und staatlicher Verwaltung mitarbeiten können im Dienst der Gemeinsamkeit. Eine andere Pflicht wird sie erfüllt haben, wenn der Studierende sie mit der Überzeugung verläßt, daß materielle Erfolge in der Berufstätigkeit nicht sein letztes Endziel sein können, daß er vielmehr berufen und verantwortlich ist für die Vorbereitung zu einem höheren Kulturzustand, als er uns zuteil geworden ist. Die verantwortungsreichste Aufgabe lastet aber auf der Mittelschule (höheren Schule), denn sie soll allen Gebildeten eine wirkliche allgemeine geistige Grundlage geben, in welcher gründliche naturwissenschaftliche Bildung und künstlerischer Sinn nicht fehlen darf. Die Frage, ob humanistisches oder Realgymnasium, ob Oberrealschule oder Reformgymnasium den kommenden Aufgaben am besten entspricht, müssen wir bei ernster Prüfung dahin beantworten, daß keine erfüllt, was die kommende Zeit fordern wird. Bei allen herrscht noch die Anschauung, daß das Sprachstudium der Kern- und der Mittelpunkt der Bildung sein müsse, obwohl doch die Sprache immer nur ein Werkzeug und nicht der Inhalt sein

kann. Naturwissenschaftliche Bildung, nicht beschreibend und nicht nebensächlich, sondern in vollem Ernst mit wahrhafter Naturbeobachtung betrieben, ist bisher immer nur ein Wunsch geblieben, ebenso wie plastisches Denken, Raum- und Formvorstellung. Ein unbekanntes Land ist unserer Schule die Geschichte, die nicht aus einem Gemenge von Jahreszahlen und Schlachten besteht, sondern aus Kulturentwicklung, die das Werden und Vergehen der Völker entrollt, die der Gegenwart mahnend zuruft: so warst du und so wirst du sein. Völlig fehlt unserer Schulbildung die Anleitung zur Achtung vor Arbeit in allen ihren Formen, auch der körperlichen, für die jetzt nur Verachtung vorhanden ist. Etwas ganz Fremdes ist der Mittelschule in allen ihren Arten bisher Erziehung zum Kunstverständnis geblieben; der Sinn für Formen und Farben, für Naturgefühl und Kunstempfindung wird nicht geweckt, sondern erstickt, denn nur das körperlose Wort geschichtlicher Mitteilung, nicht die lebendige Anschauung dient zur Vermittlung. Keine Macht der Welt wird die Denkrichtung des herrschenden Geschlechtes wandeln, keine Macht wird es Schönheit und Natur verstehen lehren, wird ihm innerere Freiheit bringen als die Schule; darum wende der Schule ich all mein Hoffen zu, damit eine neue Zeit heraufblühe, sonnig und frei!

Ferienkurse 1903.*)

11. **Berlin:** vom 28. September bis 10. Oktober: 1. Psychologie: Gedächtnislehre (Prof. Dr. Schumann), 2. Die Religion in den Hauptstadien ihrer Entwicklung (Lic. Dr. Wobbermin), 3. Deutsche Reformation und Gegenreformation in sozialgeschichtlicher Beleuchtung (Prof. Dr. Hoeniger), 4. Preußische Geschichte vom Tode Friedrichs des Großen bis zu den Befreiungskriegen (Prof. Dr. R. Schmitt), 5. Physik: Ausgewählte Kapitel aus der Wärmelehre (Dr. Kreusler), 6. Chemie der Gase (Prof. Dr. Ruff), 7. Zoologie: Elemente der Abstammungslehre (Prof. Dr. Plate). — Anfragen an A. Rebhuhn (O 27, Markusstr. 47).

Notizen.

Über das akademische Studium der Lehrersöhne teilt F. M. Schiele in der „Frankf. Schulzeitung" (Nr. 7) interessante Zahlen mit. Von den 1899/1900 an preußischen Universitäten Studierenden aus Preußen stammten 1651 aus Lehrerfamilien, davon etwa 1056 aus Volksschullehrerfamilien. Auffallend ist der Rückgang der Theologiestudierenden: von 1886/1887 bis 1899/1900 ist bei den Volksschullehrersöhnen die Zahl auf die Hälfte zurückgegangen. Dem Minus entspricht ein starkes Plus in der Jurisprudenz (von 54 auf 182). In der Philosophie stieg die Zahl von 210 auf 363; Philologie und Mathematik wurden bevorzugt. In der Medizin war der Stand wenig verändert: 188 : 200.

Studien über Prostituierte, die Prof. Dr. Bonhoeffer aus Breslau in der „Zeitschr. f. d. ges. Strafrechtswissensch., 1902" veröffentlicht, weisen wieder recht deutlich den Einfluß der Erziehungsverhältnisse auf die sittliche Entwicklung nach. Von den 190 untersuchten Prostituierten stammten 92 aus der Großstadt, 56 aus Provinzialstädten, 42 vom Lande. Unehelich ge-

*) 1 bis 6 Maiheft S. 314, 7 bis 10 Juniheft S. 381.

boren waren 22. Nachweislich schlechte Erziehungsverhältnisse (geschiedene Ehe, Kriminalität der Eltern, Prostitution der Mutter, Trunksucht, Lohnarbeit der Mutter, frühzeitiger Tod derselben, Vernachlässigung, Anleitung zum Diebstahl u. dergl.) bestanden in 72 Fällen; in 28 Fällen hatte die Erziehung im Waisen- oder Rettungshause stattgefunden. Offenbar gute Erziehungsverhältnisse bestanden nur in 12 Fällen. In den übrigen waren diese teils unbekannt, teils zweifelhaft, teils wahrscheinlich schlecht. Die Schulerfolge waren bei 43 gut, bei 63 mittelmäßig, bei 66 schlecht gewesen. Erblich belastet waren 102; der Alkoholismus spielte dabei die Hauptrolle. Nur bei etwa 60 ließen sich psychische Anomalien nicht feststellen. Gerade bei diesen zeigten sich aber besonders ungünstige Verhältnisse des Elternhauses, 18 davon waren außerhalb des Elternhauses als Pflegekinder bei Kostfrauen, im Armenhaus, in der Zwangserziehung, bei Verwandten aufgewachsen; bei 13 anderen ließ sich Trunksucht oder Zuchthausstrafe bei den Eltern nachweisen u. s. w. Kurz, bei 65 Prozent war schon in früher Jugend ein ungünstiger erzieherischer Einfluß anzunehmen. Von 37 unter 25 Jahr alten Prostituierten lebten nur bei 6 noch beide Eltern, 12 waren ganz elternlos. Es war für die schlechte Beschaffenheit der elterlichen sozialen Verhältnisse außerdem bemerkenswert, wie groß der Anteil der Tuberkulose an der Sterblichkeit der Eltern war.

Deutsche und englische Lektoren an französischen Schulen. Die „Neuen Jahrbücher f. d. klass. Altert., Gesch. u. deutsche Lit. u. f. Päd." geben von einer durch die französischen Unterrichtsbehörden bewirkten Einrichtung Kenntnis, die auch für uns Wert hat. Wie wir an unserm orientalischen Seminar außer deutschen Gelehrten, welche die Sprache eines bestimmten orientalischen Volkes lehren, auch Lektoren anstellen, die dem betreffenden Volke selbst angehören, so hat man seit dem Oktober 1902 in Frankreich angefangen, an den unsern Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen entsprechenden Lehranstalten répétiteurs indigènes anzustellen: gebildete junge Deutsche und Engländer, besonders Studierende oder Kandidaten der Philologie, sollen den französischen Schülern täglich zwei deutsche oder englische Konversationsstunden geben. Sie sollen immer nur mit Gruppen von je zehn Schülern zu tun haben. Als Entgelt erhalten sie in den Schulen, die fast durchgängig Internate sind, freie Wohnung und Beköstigung, und sie können, von jener zwei Stunden täglich beanspruchenden Beschäftigung abgesehen, ganz frei über ihre Zeit verfügen. Hierdurch eröffnen sich unsern jungen Neusprachlern sehr günstige Aussichten. Es gibt in Frankreich 114 Lyceen (große staatliche Mittelschulen) und 236 Kollegien (meist kleinere Mittelschulen städtischen Patronats), und an allen diesen 350 Anstalten wird Deutsch gelehrt. Einige hundert Neuphilologen würden also eine Stellung finden, wie sie für ihre Ausbildung nicht vorteilhafter sein könnte; sie würden in den Schulstunden hospitieren, mit den französischen Lehrern verkehren und, wenn eine Universität am Orte ist, auch Vorlesungen hören können. Diese Einrichtung, mit deren Durchführung man jetzt im französischen Unterrichtsministerium beschäftigt ist, wird wohl erst zum Oktober d. J., mit Beginn des französischen Schuljahres, eine weitere Ausdehnung erfahren. Den internationalen Beziehungen beider Nachbarländer könnte die Einrichtung, so unscheinbar sie auch ist, nur zu statten kommen. (Vossische Zeitung, Nr. 181.)

Fortschritte des Knabenhandarbeitsunterrichts. Nach dem „Jahresberichte über die Städtische Volksschule zu Worms im Schuljahr 1902—1903“, erstattet von Schulinspektor H. Scherer, ist der dort eingeführte obligatorische Handarbeitsunterricht für Knaben folgendermaßen organisiert: Klasse VIII und VII (1. u. 2. Schuljahr): Stäbchenlegen u. dergl., sowie Formen in Ton in Verbindung mit Stäbchenlegen als Teil des Anschauungsunterrichts; Klasse VI und V: Formen in Ton; Klasse IV und III: Papparbeiten; Klasse II und I: Holzschnitzarbeiten. Mit dem Formen in den Klassen VIII bis V wird auch das malende Zeichnen verbunden und so dem Freihandzeichnen (künstlerischen Zeichnen) vorgearbeitet; auch bei dem letzteren wird in den Klassen IV bis I das Formen herangezogen. Mit den Papparbeiten ist das geometrische Zeichnen verbunden; zugleich werden beide mit der Raumlehre in Verbindung gesetzt. Mit den Holzschnitzarbeiten treten das freie wie das gebundene Zeichnen in Verbindung. Wie das Zeichnen, so wird auch das Formen im Sachunterricht als Darstellungsmittel verwertet.

Wie uns Herr Rektor Brückmann in Königsberg i. Pr. mitteilt, ist jetzt in 4 Klassen seiner Schule der Handarbeitsunterricht für Knaben eingeführt. Die städtischen Behörden haben einstimmig beschlossen, die Kosten auf den städtischen Etat zu übernehmen. Daneben bestehen in Königsberg noch 3 besondere Handarbeitsschulen.

Auf Anregung und unter Beratung des Königl. Bezirksschulinspektors Dr. Müller wird in der 13. Bezirksschule in Leipzig (Direktor Dr. Kießling) seit Ostern 1902 Unterricht im Formen nach Franz Hertels Methode*) erteilt. Die Resultate scheinen zu befriedigen. Vergl. Dr. Kießlings Bericht in der „Allg. dt. Lehrerztg.“, Nr. 15.

Auch in den 8. (obersten) Knabenklassen der Stadt München, für die kein Schulzwang besteht — zur Zeit sind 20 bis 30 solcher Klassen vorhanden — ist Handarbeit, und zwar Papparbeit, Schnitzen, Modellieren, Hobelbank- und Metallarbeit, eingeführt. Vergl. den Bericht in Nr. 5 der „Blätter für Knabenhandarbeit“.

Die nächsten Ziele des Lehrerstandes. „Wohin des Wegs? Anerkennung der Pädagogik als einer wissenschaftlichen Kunstlehre, Errichtung pädagogischer Lehrstühle, Errichtung pädagogischer Universitätsseminare, Studium der Pädagogik an den Universitäten für alle, die unsere Leiter und Führer sein sollen, Selbständigkeit des Lehrerstandes, Organisation einer Nationalerziehung, des gesamten niederen und höheren Schulwesens — das sind unsere nächsten Ziele. Eins durch das andere, eins setzt das andere voraus. Ohne Anerkennung der Pädagogik als einer wissenschaftlichen Kunstlehre kann die Selbständigkeit des Lehrerstandes, kann seine berufliche Loslösung von der Kirche nicht errungen werden. Wir nähern uns diesem Ziele. Dem unablässigen Streben der Lehrer nach Erhöhung ihrer beruflichen Tüchtigkeit läuft parallel ein Streben der Kirche, sich wieder einzugliedern in den kulturgesellschaftlichen Organismus. Sie, die einst die gesamte Kultur des Volkes und deren Pflege trug, der dann ein Kulturgebiet nach dem andern entrissen wurde, bis auf das Schulwesen, dessen Beherrschung sie nicht auf-

*) Vergl. dessen Werk: „Der Unterricht im Formen als intensivster Anschauungsunterricht“ (Leipzig, Th. Hofmann).

geben zu können glaubte, um nicht alle Macht zu verlieren, sie erkennt mehr und mehr, daß ihr ein eigenes Wirkungsgebiet geblieben, daß ihrer Aufgaben über Aufgaben harren, wenn sie den Lebensstrom unseres Volkes durch ihren altehrwürdigen Bau leitet, um sich hineinzufinden in die neue Zeit und die neuen Aufgaben. Das erfordert alle Kraft ihrer Organe; das drängt sie, die Schule sich selber zu überlassen. Die innere Entwicklung der Kirche kommt unserm Selbständigkeitsstreben entgegen. Wenn die Pädagogik an den Universitäten eine Pflegstätte gefunden haben wird, dann wird auch für die Kirche der Augenblick gekommen sein, wo sie in Frieden von der Schule scheidet, und für uns dann der Zeitpunkt, an eine Organisation der Nationalerziehung durch die Schule heranzutreten: an eine einheitliche, von nationalen und sozialen Grundsätzen getragene Organisation des gesamten öffentlichen Schulwesens von der Hochschule bis zur Volksschule, die alle Lehrer, von dem Universitätsprofessor bis zum Dorfschullehrer, zu gleichwertigen Arbeitern an ein und demselben großen Werke erhebt und alle Schularbeit, von den gelehrtesten Vorlesungen bis zum Abc-Unterricht, in systematischen Zusammenhang bringt. Dann wird auch die Idee der allgemeinen Volksschule, dieses Bruchstück der Schulorganisationsidee, ihre Verwirklichung erleben. Vorher nicht, zumal das nicht, was so viele unter ‚allgemeiner Volksschule‘ verstehen. Ihr Wesen ist die organische innere Verbindung mit allen andern Schularten, nicht das zufällige Nebeneinandersitzen von Reichtum und Armut. Eine Schule, welche die ersten drei oder vier Schuljahre alle Kinder des Volkes in sich vereinigt, gibt noch keinen Kristallisationspunkt für ein einheitlich organisiertes nationales Schulwesen ab. Wir wollen das Schulorganisationsideal des Comenius hochhalten, bis die Verhältnisse reif sind, es in die Wirklichkeit zu übertragen. Der Pädagogik die Universität, der Pädagogik die Schule, dem Staate ein organisiertes nationales Schulwesen — dahin des Wegs!“ (H. Wigge in der „Schlesischen Schulzeitung“, Nr. 23.)

Kurze Hinweise.

Das „Pädagogische Archiv“ bringt eine von Dr. Paul Szymank verfaßte sehr dankenswerte Zusammenstellung all der spärlichen und unzusammenhängenden Notizen, die uns über die Universitäten des Altertums, die Hochschulen in Rom, Konstantinopel, Athen, Pergamus, Berytus (Beirut), Cäsarea und Alexandrien, überliefert worden sind.

Prof. Ernst Bernheims Universitätspädagogik, d. h. seine Ansichten betreffs pädagogischer Gestaltung des Anfangsstudiums auf der Hochschule, wie sie insbesondere in seinen Schriften „Der Universitätsunterricht und die Erfordernisse der Gegenwart“ (1898) und „Entwurf eines Studienplans für das Fach der Geschichte“ (1901) hervortreten, beleuchtet Dr. Hans Schmidkunz in Nr. 259 der Vossischen Zeitung und streift dabei auch mehrfach die allgemein-pädagogischen Anschauungen und Bestrebungen des Genannten, der bekanntlich auch Begründer der Vereinigung aller Lehrer in Greifswald war.

„Religiöse Gewissensbedenken der Lehrseminaristen“ überschreibt Seminardir. Lic. Kabisch einen Artikel in Nr. 6 der „Pädag. Blätter f. Lehrerbildung“, der den Gewissenskonflikt berührt, in den der nach Vorschrift der neuen Lehrpläne auch über die Entstehungsgeschichte der biblischen

Bücher belehrte Seminarist naturgemäß geraten muß, wenn er den Kindern in der Übungsschule Religionsunterricht erteilen soll. Der Verfasser rät, den Seminaristen die zwei Sätze einzuschärfen: In die Volksschule gehört keine geschichtliche Kritik, aber in die Volksschule gehört beständige sittlich-religiöse Kritik, d. h. Prüfung jeder biblischen Geschichte an dem Evangelium Jesu Christi. „Das heißt durch biblische Geschichte Christentum lehren."

In einer Abhandlung über „Schopenhauers Lehre von der Ohnmacht der Erziehung" (Allg dt. Lehrerzeitung Nr. 22) kommt der Verfasser, K. F. Sturm, zu dem Ergebnis: Erblichkeit von Charaktereigenschaften ist Tatsache, desgleichen aber auch die Bildsamkeit des Willens und die Entwicklungsfähigkeit des Charakters. Sonach wird die Ansicht Schopenhauers, daß die Erziehung gegenüber der Erblichkeit und Unveränderlichkeit des Charakters nichts vermöge, von der modernen Wissenschaft als Übertreibung eines richtigen Gedankens hingestellt. — Wie uns scheint, ist die Frage nicht tief genug angefaßt worden. Insbesondere hätte das Verhältnis des Intellekts zum Willen in Schopenhauers Lehre auch Berücksichtigung verdient.

Gegen den Sport in seinen Übertreibungen, wie sie naturgemäß aus seinem Charakter als Wettübung hervorgehen, wendet sich Privatdozent Dr. Albu in der „Monatsschr. f. d. Turnwesen" (Nr. 5), indem er besonders die daraus entspringenden Schädigungen der Gesundheit betont. „Soll der Segen des Sports als Leibesübung, sein gar nicht hoch genug zu veranschlagender günstiger Einfluß auf die körperliche und geistige Entwicklung und Leistungsfähigkdit, namentlich des jugendlichen Lebensalters, nicht in sein Gegenteil umschlagen, dann ist sorgfältig darauf zu achten, daß der Sport nicht einzig und allein im Sinne des Wettsportes gepflegt wird, daß die Erreichung von Höchstleistungen nicht forciert wird, daß die Ausbildung des Körpers das Endziel des Sports bleibe."

In einer längeren Abhandlung der Blätter für „Knabenhandarbeit" (Nr. 1—4): „Erziehung durch Arbeit" tritt der Verfasser, M. Enderlin in Mannheim, für die Idee einer Begründung der gesamten Schulerziehung auf dem Boden der körperlichen Arbeit ein und beschreitet damit Bahnen, auf die bereits in den Fünfzigerjahren des 19. Jahrhunderts Pösche, Georgens und andere hingewiesen haben. Besonders interessant ist der Nachweis, daß die körperliche Arbeit der geistigen Ausbildung nicht nur dadurch Dienste leistet, daß sie die sinnliche Auffassung sowie die Ausgestaltung des Vorstellungskreises fördert, sondern daß sie auch an der Grundlegung des Geisteslebens Anteil hat, da wichtige konstituierende Elemente des Geistes der körperlichen Arbeit ausschließlich ihren Ursprung verdanken. Diese sind die „motorischen" (beim Bearbeiten der Dinge erhaltenen) Empfindungen der Härte, Schwere, Festigkeit, Brechbarkeit, Biegbarkeit, Durchdringbarkeit u. s. w., Empfindungen, von denen unser ganzes Verhalten den Dingen gegenüber, jeder Verkehr mit unserer physischen Umgebung, jedes Eingreifen in diese, überhaupt die Möglichkeit unseres praktischen Handelns bedingt ist.*)

*) Interessant ist, daß diese Seite schon vom alten Heusinger in seiner Schrift „Über die Benutzung des bei Kindern so tätigen Triebes, beschäftigt zu sein" (1797) behandelt worden ist. Heusinger nennt Enderlins „motorische Empfindungen" bezeichnender „dynamische Grunderkenntnise" (vergl. Rissmanns „Geschichte des Arbeitsunterrichts", 1882, S. 20 ff.). R.

Personalien.

Am 21. Juni starb nach langem, schwerem Leiden der kürzlich zum Professor ernannte frühere Rektor August Engelien in Berlin (vergl. Märzheft S. 191). Der Verstorbene war 1832 in Landsberg a. W. geboren, besuchte das Berliner Seminar und war seit 1853 Lehrer, seit 1870 Rektor in Berlin. Engelien gehörte zu den Begründern des Deutschen Lehrervereins und war sogar sein erster Vorsitzender, zog sich aber später vom Vereinsleben gänzlich zurück.

Am 12. Juni vollendete Mittelschullehrer a. D. Lange in Kassel, der Vorsitzende des Hessischen Volksschullehrervereins, das 70. und am 15. Juni Hauptlehrer a. D. Meier in Königsberg i. Pr., der frühere langjährige Vorsitzende des Ostpreußischen Lehrervereins, das 80. Lebensjahr.

Seminarlehrer Dr. E. Clausnitzer in Berlin, Neffe des Vorsitzenden vom Deutschen Lehrerverein L. Clausnitzer, wurde als Seminaroberlehrer nach Oranienburg berufen.

Literatur.

Fremdsprachlicher Unterricht. (Forts.)

Börner, Lehrbuch der französischen Sprache. Ausgabe B für Mädchenschulen, IV. Teil. 206 S. und Wörterbuch. Leipzig-Berlin, Teubner, 1903. 2,80 M.

Dieser Band soll für kleinere Schulanstalten den Abschluß des französischen Unterrichts bilden; für größere wird bald ein 5. Teil folgen. In der Anordnung des Werkes erscheint uns manches seltsam, z. B. daß die ersten 59 Seiten als das eigentliche Buch und die folgenden 150 als Anhang gelten sollen, ferner, daß in den Lektionen das Lesestück unter I nicht als Lektüre bezeichnet ist, wohl aber das unter IV stehende, welches mehr der Konversation dient. Die 13 Lektionen im 1. Abschnitt haben fünf Unterabteilungen wie in den ersten Teilen des Buchs: I. Exercice (A. zusammenhängendes Stück, B. Einzelsätze), II. Grammaire, III. Thème, IV. A. Lektüre, B. Konversation, V. Exercice de grammaire. Die Grammatik in diesem Teil besteht in der Einübung der unregelmäßigen Verben. Der sogenannte Anhang enthält 18 Gedichte und viele Prosastücke naturkundlichen, geographischen und geschichtlichen Inhalts, wovon erstere zum Teil in den ersten Lektionen verarbeitet worden sind (warum stehen sie dort nicht?), während in den folgenden Lektionen das Hölzelsche Bild vom Sommer behandelt ist. Ein zweites Bild, ein Wohnzimmer, ist im Anhang besprochen. Außer diesen beiden Bildern gibt das Buch eine Karte Frankreichs, einen Plan von Paris und eine Münztabelle. Ein syntaktischer Anhang über Wortstellung, das Verb, Adjektiv und Adverb nimmt die letzten 30 Seiten ein. Die Börnerschen Bücher vernachlässigen bei Einführung vieler neuer Übungen die Grammatik durchaus nicht.

Prof. Dr. H. Saure, Auteurs Français Modernes. Bd. I bis VI. Leipzig, Dieterich, 1902. 90 Pf. bis 1,25 M.

Saure eröffnet hiermit seine vier in Aussicht genommenen Serien der „Auteurs Français Modernes", die ein Seitenstück zu seinen bei Herbig (Berlin) erschienenen „Modern English Authors" bilden sollen. Jeder Band enthält einige Erzählungen und ein oder zwei längere Gedichte und ist als Klassenlektüre für ein Semester gedacht. Die ausgewählten Prosastücke sind entweder selbständige Werke oder größere Auszüge aus solchen, fast alle von modernen Autoren. Biographische Notizen stehen am Anfang, erklärende Bemerkungen am Schluß des Buches. Die nach der Seitenzahl der Lektüre geordneten Vokabularien sind getrennt erschienen (20 Pf.). Geschick und Umsicht hat der Verfasser auch in dieser Auswahl bewiesen, und gute Ausstattung unterstützt die Empfehlung.

V. A. Seket, Cours de Langue française d'après la méthode intuitive. 1. Teil. 127 S. 3. vermehrte Auflage. Leipzig, G. E. Schulze, 1903. 85 Pf.

Das ganze Seketsche Werk besteht aus 3 Teilen zu gleichen Preisen. Der 1. Teil enthält 115 Abbildungen, die recht gut sind, und wenn es sich darin um Ausführung von Tätigkeiten handelt, diese leicht erkennen lassen und dadurch den betreffenden Ausdruck der Muttersprache überflüssig machen. Doch ist es in den 126 Lektionen des Buches allein auf die Übung der Sprechfertigkeit abgesehen; keine herzerfreuende Geschichte, kaum ein Gedicht, kein Lied, kein Kinderreim, kein Rätsel u. s. w. findet sich. Unsere deutschen Lehrbücher des Französischen enthalten dies alles neben dem nötigen Anschauungsmaterial und Konversationsstoff und sind darum anregender und packender. Wenn auch der Verfasser versichert, daß in den andern Teilen die Lektüre nicht zu kurz kommt, so hätte er doch auch im ersten Teile hiervon etwas geben sollen. Es ist schade, daß ein sonst so praktisch angelegtes und gut ausgestattetes Buch diesen Mangel aufweist und darum unseren Anforderungen an ein gutes Lehrbuch nicht ganz entspricht.

Luise Spies, Musterlektionen für den französischen Unterricht. 232 S. Leipzig, Dürr, 1903. 4 M.

Die Verfasserin ist eine eifrige Verfechterin der analytischen Methode. Das Buch enthält 90 Musterlektionen, je 30 für jedes der drei ersten Jahre des franz. Unterrichts. Sie betreffen den Anschauungsunterricht, die Lektüre: Prosa und Poesie, die Grammatik, außerdem aus dem Unterrichtsstoff des ersten Jahres die Einübung der Laute und den Übergang von der Lautschrift zur franz. Orthographie. — Wir sind in einzelnen Punkten abweichender Meinung. So halten wir das Vorzeigen oder Anzeichnen von Kirschen und Raupen, von Kartoffeln und Kohlen zur Veranschaulichung für 9- bis 10jährige Kinder nicht für notwendig; wir sind nicht von der Notwendigkeit der Lautumschrift in dem Umfange, wie die Verfasserin sie fordert, völlig überzeugt; wir halten zwar das franz. Lehrbuch von Roßmann-Schmidt für sehr gut, können aber nicht mit der Verfasserin es als das methodisch allein richtige ansehen. Den Unterschied zwischen Passé défini und Imparfait würden wir auch gleich auf der Unterstufe etwas anders erklären u. s. w. Trotzdem erkennen wir den praktischen Wert des Buches vollkommen an und würden es gern als treuen Ratgeber bei der Vorbereitung auf die Unterrichtsstunde empfehlen, wenn nicht so entsetzlich viele Fehler, orthographische und grammatische und Interpunktionsfehler, stehen geblieben wären. Unter diesen Umständen müssen wir mit unserer vollen Anerkennung bis zum Erscheinen der neuen, verbesserten Auflage zurückhalten.

L'Echo Littéraire, herausgegeben von Aug. und Annette Reitzel. Heilbronn a. N., Salzer. 4 M. jährlich.

Diese Zeitschrift, die der Repetition des Französischen dienen soll, erscheint 14tägig etwa 1 Bogen stark, bringt also im Jahre etwa 384 Seiten. In den 12 vorliegenden Heften vom 1. Januar bis 15. Juni 1902 bildet ein Roman von Paul Bourget den Hauptbestandteil; außerdem sind darin enthalten: kürzere Erzählungen, Anekdoten, Gedichte, Rätsel, Erklärungen synonymer Ausdrücke, stets ein Abschnitt aus der Grammatik und ein Stück zum Übersetzen, zu dem das Corrigé immer in der folgenden Nummer erscheint, kurz alles, was Zeitschriften, die ähnlichen Zwecken dienen, bieten. Der Inhalt ist sehr mannigfaltig, die Anordnung aber wenig übersichtlich. Oder sollte dies nur ein Kniff sein, um jeden zu nötigen, das ganze Heft aufzuschneiden? Beigegeben sind außerdem Probebogen einer Geschichte Frankreichs von Aug. Reitzel und einer franz. Literaturgeschichte des XIX. Jahrhunderts von Annette Reitzel. — Wir können uns, offen gestanden, mit solchen Schriften nicht recht befreunden; für den Lehrer sind sie jedenfalls wenig geeignet. Das grammatische Kapitel ist so gut wie wertlos; dazu hat man seine Grammatiken. Wie lange müßte man warten, um nach solcher Schrift die Grammatik auch nur einmal zu repetieren! Für synonyme Ausdrücke hat man auch seine Werke an der Hand. Und wer einen interessanten Roman beginnt, wird ihn meist in der Zeit beenden wollen, die er hier auf die nächste Fortsetzung warten muß. Wer aber alle 14 Tage eines Mentors bedarf, um sich wieder einmal an die fremde Sprache heranzumachen, der wird im Echo Littéraire vielleicht das finden, was er braucht.

Berlin. Oberlehrer K. Wetzel.

Literarische Notizen.

Meyer-Markaus vorteilhaft bekannte „Sammlung pädagogischer Vorträge“ erscheint nach mehrjähriger Unterbrechung in neuer Folge bei C. Marowsky in Minden. Das soeben ausgegebene 1. Heft des 13. Jahrgangs enthält einen Vortrag von Rektor Gräve (Hamm): „Der darstellende Unterricht“ (44 S., Einzelpreis 70 Pf., Preis des 6 Hefte umfassenden Jahrgangs 1,80 M.).

Seit Anfang d. J. erscheint bei W. Engelmann in Leipzig das „Archiv für die gesamte Psychologie“, herausgegeben von Professor Dr. Meumann in Zürich, als Fortsetzung der „Philosophischen Studien“ von Wundt.

Vom September ab soll bei Lipsius und Tischer in Kiel ein neues Monatsblatt: „Zeitschrift für das gesamte Fortbildungsschulwesen in Preußen“ erscheinen. Herausgeber sind H. Siercks und Fr. Lembke in Heide und M. Dennert in Altona.

Ein Inhaltsverzeichnis der ersten 10 Jahrgänge der „Jugendschriftenwarte“ wurde von der Redaktion (H. Wolgast in Hamburg) herausgegeben (Verlag von E. Wunderlich in Leipzig, 50 Pf.).

Die Lehrmittel-Sammelstelle in Petersdorf bei Trautenau hat ihr 24. Vorratsverzeichnis herausgegeben und verschickt es gegen vorherige Einsendung von 10 Pf. Unentgeltliche Verteilung von Lehrmitteln erfolgt jeden Monat.

Ein sehr praktisch eingerichtetes „Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen“ erschien bei Th. Hofmann in Leipzig (470 S., Pr. geb. 3,80 M.). Es will „Lehrern und Lehrerinnen eine zuverlässige Auskunft auf den Gebieten geben, über die sie für ihre Tätigkeit in und außer dem Amte unterrichtet sein müssen“. Voran geht eine Einleitung von Prof. Th. Ziegler über Entwicklung und Ziele der deutschen Volksschule (S. IX—XL). Es folgen Abschnitte über die Organisation des preußischen Volksschulwesens, die persönlichen Dienstverhältnisse des Lehrers und die gesetzlichen Grundlagen des Schulwesens (S. 1—130), zusammengestellt von K. Kühn (Königsberg). H. Schwochow behandelt dann Schulräume und Schularbeit (131—228), J. Meyer (Krefeld) die Vor- und Fortbildung der Lehrer und Lehrerinnen (229—340), M. Griep (Berlin) die allgemeinen Verhältnisse in Staat und Gemeinde, soweit sie für den Lehrer in Betracht kommen (341—375), und Dr. Krausbauer (Weilburg) das amtliche Schriftwerk des Lehrers (376—429). Den Schluß bilden Mitteilungen über das Lehrer- und Lehrerinnenvereinswesen (430—470) von Gallee (Berlin), Kamp (Bochum) und Oberlehrerin Rommel (Straßburg). Die Anlage des Buches ist zweckentsprechend, die Angaben sind im ganzen zuverlässig (einzelnes wird man natürlich mit Fragezeichen versehen), die Ausstattung ist gut und der Preis sehr mäßig. B.

Soeben erschien: „Gesetz betr. Kinderarbeit in gewerblichen Betrieben. Vom 30. März 1903. Ausführliche Erläuterungen zum Gesetz und Vorschläge zu seiner Durchführung von Konrad Agahd. (Heft 10 der Schriften der Gesellschaft für Soziale Reform.)“ (Jena, Gustav Fischer. Pr. 90 Pf.) Der bekannte Pfadfinder der Lehrerschaft im Kampfe für gesetzlichen Kinderschutz gibt neben dem Texte des Gesetzes eingehende Erläuterungen, unter denen besonders die Anführung der vielfach angezogenen Bestimmungen aus andern Gesetzen dankenswert ist, und Vorschläge für die Durchführung des Gesetzes, mit denen er sich besonders auch an seine Kollegen wendet. Auch wer nicht geneigt sein sollte, diesen Vorschlägen in allen Einzelheiten zu folgen, wird an dem Buche einen schätzbaren Ratgeber besitzen. Pr.

Neue Bücher: 1. Rossow, Italienische und deutsche Humanisten und ihre Stellung zu den Leibesübungen (Leipzig, Naumann. 4 M.). — 2. Stettner, Zur Lehrplanfrage. Grundlinien der Theorie und der praktischen Gestaltung des Lehrplans (Stuttgart, Bonz u. Ko. 1 M.). — 3. Geh. Ob.-Regierungsrat Simon, Das gewerbliche Fortbildungs- und Fachschulwesen in Deutschland (Berlin, E. S. Mittler u. Sohn. 1,75 M.). — 4. Dr. J. Ziehen, Ein Reichsamt für Volkserziehung und Bildungswesen (Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. 1 M.). — 5. Geh. Regierungsrat Dr. Matthias, Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten (München, Becksche Verlagshandlung). — 6. Dr. Lay, Anschauungs- und Gedächtnistyen in Volksschul- und Seminarklassen (Wiesbaden, Nemnich. 1 M.).

Verantwortlich: Rektor Rissmann in Berlin NO 18, Friedenstr. 37.
Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Paul Natorp als Pädagoge. Zugleich mit einem Beitrag zur Bestimmung des Begriffs der Sozialpädagogik.

*Von Dr. **Görland** in Hamburg.*

Als der verehrte Herausgeber mir auftrug, Natorp als Pädagogen zu charakterisieren, vermochte ich nicht sofort meiner Stimmung klar zu werden. Wer das Glück hatte, einen Menschen mit weitem Horizonte der Interessen und vielseitig gerichteten Verdiensten im Ganzen seines persönlichen Wirkens kennen zu lernen, dem wird es schwer, ihn in verengter Aussicht zu betrachten, ein volles Kennen auf ein enges Bekennen einzuschränken.

In dieser Weite seiner Wissenschaftsarbeit steht Natorp nahe zu Herbart und fern von Pestalozzi; und doch sollte er gerade der gedankliche und geschichtliche Sachwalter Pestalozzis gegen Herbart werden.

Pestalozzi ging aus dem Drängen eines ethischen Fanatismus, im Dienste eines übermächtigen Naturtriebes zum einzelnen Menschenkinde, um dessen Vergewaltigung zu wehren und dessen Armut ein Helfer zu sein; von diesem Einzelnen führte ihn sein Genius auf ziellos-zielgerechtem Wege zur Menschheit. Für diesen Weg fehlte ihm aber die Wissenschaftsschulung seines Geistes. Er büßte den Mangel der Wissenschaftswerkzeuge; denn der Koloß seiner Gedankenmassen blieb unbewältigt, ungestaltet und verlor seine Wirkung auf die spätere Zeit ganz, als Herbart das lehrte, was Pestalozzi noch lernte, als Herbart die wühlende Leidenschaft da ausschaltete, wo der nackte Verstand seine Rolle spielen konnte, kurz: als Herbart das ruhige Gewissen eines Wahrheitsbesitzes um sich verbreitete, wo Pestalozzi noch strebte und ewig nur ahnend zu streben schien.

Bei Herbart war die Pädagogik nicht, wie bei Pestalozzi, eigentliche Herzenssache, sagen wir noch voller: nicht eigentlich die Heimat und das Kleinod seines ganzen Geistes und Wesens und Lebensglückes. Für ihn war sie ein notwendiger und darum den Denker verpflichtender Gegenstand des Systems seines Geistes; aus

den vielen Gebieten seiner Geistesbetätigung spannen sich überall kräftige Fäden zu dem Gebiete der Pädagogik hinüber.

Kam also Pestalozzi aus dem engen Bezirke der Mutterstube und der Schule zur Welt hin, so ward umgekehrt in Herbart die Philosophie zur Pädagogik der Pädagogen. Darin ist Natorp dem Herbart ähnlich. Indem nun aber die glücklichste Kongenialität im Gebiete des Ideellen Natorp auf Seiten Pestalozzis stellte, erlangte Pestalozzi endlich seine Rechtfertigung und seine Erfüllung. Und hier ist es die Weite seiner Wissenschaftsbetätigung gewesen, die Natorp für diese doppelte Mission rüstete.

Natorp ist Hellenist, auf dem Gebiete der auch philologischen nicht nur philosophischen Platonforschung hervorragend tätig*), daneben vorzüglicher Kenner des Demokrit und des Aristoteles. Er hat mit seinen Descartes-Studien, nach den genialen Direktiven und Vorarbeiten Hermann Cohens, einer neuen Aufgabenstellung für die philosophiegeschichtliche Forschung gedient, indem er die Geschichte der Philosophie, sofern sie Wissenschaft ist, als Entwicklungsgeschichte des erkenntniskritischen Problems nachweist. Diese philosophiegeschichtliche Methode ist für die Marburger Philosophenschule heute typisch geworden. N. ist ferner intensiv tätig auf dem Gebiete der Mathematikphilosophie.**) Und schließlich und vor allem ist er kritischer Philosoph (wie man gegenwärtig schlechterweise sagt: „Neukantianer“), der, in Gemeinschaft mit bislang erst noch wenigen um Hermann Cohen, in der Methode Kants die überhaupt mögliche Methode der Philosophie als Wissenschaft erkennt und mit eminent aufsteigender Kraft vertritt.

Angesichts solcher Weite der Persönlichkeit muß wohl dem, der es unternimmt, Natorp nur als Pädagogen zu würdigen, zunächst das Gefühl einer schwer erträglichen Schranke kommen.

Aber schließlich wird eine tiefere Besinnung die Beschränkung als mögliche und ratsame Reserve voll erkennen. Denn es leben die philologischen, mathematischen und philosophischen Tendenzen des Natorpschen Geistes nicht fachweis getrennt von seiner pädagogischen

*) Vergl. das vor kurzem erschienene Werk: Platos Ideenlehre. Eine Einführung in den Idealismus. Leipzig, Dürr. VIII u. 472 S.

**) Vergl. Die erkenntnistheoretischen Grundlagen der Mathematik. Vortrag in der mathem. Sektion d. XLVI. Versam. deutsch. Phil. u. Schulm. zu Straßburg i. E. — Zu den logischen Grundlagen der neueren Mathematik. Archiv f. system. Philos., Bd. VII. — Nombre, Temps et Espace dans leurs rapports avec les fonctions primitives de la pensée. Paris, Armand Colin.

Arbeit; vielmehr werden die Ergebnisse aller anderweitigen Denkbetätigung vom pädagogischen Interesse resorbiert, gelangen schließlich in der pädagogischen Systemarbeit gleichsam in ihre naturgegebene Lebens- und Wirkungssphäre.

Aus den hellenistischen Studien erhebt sich das begeisternde Pathos der akademischen Festrede: „Was uns die Griechen sind.“*) Hier lehrt er, daß im Volk der Griechen alle Probleme der Kultur lebendig wurden, vor dem Bewußtsein der Menschheit erstanden; daß gerade in dieser naiven Form des Entspringens sie dem Denken der Jugend verwandt sind, einzig wertvoll für das Hineinführen des jugendlichen Denkens in die Grundprobleme und Grundwerte der wissenschaftlichen, sittlichen und ästhetischen Bildung aller Tage. Nicht in einer sprachlich-logistischen Wirkung sieht N. das Heil der humanistischen Studien, sondern (im Einklang mit Willamowitz-Möllendorf) in den inhaltlichen, gedanklichen Werten der Lektüre, durch die sich jährlich von neuem im Geiste der Jugend das Erwachen der Menschheit wiederholt. Unter solchem Gesichtspunkt bedeuten ihm die Humaniora einen nicht preiszugebenden Schatz der Jugendbildung.

Ferner ist seine pädagogische Geschichts- und Systemarbeit garnicht ohne seine Kantstudien zu denken. Die kritische Philosophie hat für die Auffassung Pestalozzis geradezu erst den Blickpunkt bestimmt. Seine Sozialpädagogik unterstellt Schritt vor Schritt die kritische Philosophie dem Problem der Erziehung. So nimmt also das pädagogische Interesse Natorps die reifen und edelsten Ergebnisse jener nicht-pädagogischen Wissenschaftsarbeit in sich auf.

So gehen wir durch die Beschränkung, welche uns diese Arbeit auferlegt, durchaus nicht eines vorzüglichen Teiles des Natorpschen Denkens verlustig; zwar werden wir es uns versagen, in die philosophische Werkstatt seines Geistes uns zu begeben, in der das theoretische Material, das die Pädagogik als ihre wissenschaftlichen Voraussetzungen zu übernehmen hat, erarbeitet wird; gleichwohl wird dies philosophische Material für die neue pädagogische Systemarbeit wieder flüssig und für die bestimmten Interessen der Pädagogik neugeformt, sodaß auch die pädagogischen Schriften lebendige Denkarbeit des Philosophen bleiben, nicht zur bloß pädagogischen Doktrin erstarren.

---

*) Was uns die Griechen sind. Akadem. Festrede zur Feier des 200jährigen Bestehens des Königreichs Preußen, gehalten am 18. Jan. 1901. Marburg.

Aus dieser Art Natorps erhält sich der Rückweg aus den pädagogischen Werken zu ihrer philosophischen Ursprungsstätte klar und breit; die pädagogischen Gedanken verbleiben auch ungesucht und unausgesprochen in belebender Berührung mit der philosophischen Quelle ihrer Probleme; wer in jene sich vertieft hat, wird diese aufzusuchen das geistige Verlangen haben.

Und schließlich wird der Gedanke, die Natorpsche Art zu würdigen, zweifellos zum Ausdruck eines literarischen Bedürfnisses auf pädagogischem Gebiete. Als Philolog, als kritischer Philosoph hat N. seinen Meister, seine Gefährten; in der Geschichte der Pädagogik ist er Schöpfer der Sozialpädagogik als Wissenschaft, hier ist er ein Eigner. Es ist für den Pädagogen nicht nur nicht möglich, sich an dieser Tatsache vorbeizudrücken, wie sehr auch eine gegnerische Gedankenstimmung ihn vielleicht dazu geneigt machte; es hat sich die Idee einer Sozialpädagogik in solchem Maße des Zeitbewußtseins bemächtigt, daß wir schon heute von einer sozialpädagogischen Literatur und einer „Geschichte der Sozialpädagogik“*) reden dürfen.

Aus dieser Überzeugung wird die thematische Beschränkung zu einer literarisch berechtigten und wirkungsvollen Begrenzung: „Natorp als Pädagoge“ bedeute uns „Natorp als Schöpfer der wissenschaftlichen Sozialpädagogik“.

* * *

Der Ausdruck „Sozialpädagogik“ ist zwar nicht neu, sondern findet sich beispielsweise schon bei Diesterweg.**) Die Festlegung des Begriffs aber ist Natorps Leistung; seine Konzeption fällt zweifellos in die Jahre 1893—1894. Denn ein Artikel: „Zur Schulfrage“ vom 1. April 1893***) enthält zwar das Wort Sozialpädagogik noch nicht, betrifft aber offenbar schon das in ihm enthaltene Problem.

---

*) Edelheim, Dr. John, Beiträge zur Geschichte der Sozialpädagogik mit besonderer Berücksichtigung des französischen Revolutionszeitalters. 223 S. Berlin 1902. Vergl. Natorps Rezension d. Bchs. in Brauns Archiv f. soz. Gesetzgebung.

**) Vergl. Natorp im Artikel „Sozialpädagogik“ aus dem Encyclopädischen Handbuch der Pädagogik von W. Rein. IV. Bd. 1898. — In v. Sallwürks Auswahl der Schriften Diesterwegs findet sich das Wort S.-P. nur ein einziges Mal, als eine der Rubriken der Literatur-Übersicht im „Wegweiser“. Diese Rubriken sind (nach v. Sallwürk Bd. III, 170, Anm.) erst in der 4. Auflage (1850) beigesetzt. Der Begriff der S.-P. findet sich dagegen einige Male sehr treffend berührt: „Erziehung durch Gemeinschaft zur Gemeinschaft“; insbesondere: „Erziehung = Wirkung der Schule als einer Form der Gemeinschaft“ u. dergl. m.

***) In der „Ethischen Kultur“.

Der Grundsatz, der von Pestalozzi, Fichte, Schleiermacher her der deutschen pädagogischen Wissenschaft unauslöschlich eingeprägt ist, daß Standes- oder Klassenvorrechte auf dem Gebiete der Erziehung schlechterdings rechtlos sind — so wird in dieser Abhandlung ausgeführt — ist von allen Parteien verleugnet, mit Ausnahme der — Sozialdemokratie. Allerdings kann dieser Grundsatz des deutschen Idealismus nichts dafür, daß er schließlich ins Erfurter Programm geflüchtet ist. Denn er gehört, als Forderung der obligatorischen Volksschule für alle, zum eisernen Bestand jedes demokratischen, jedes wahrhaft liberalen Programms.*) Die Möglichkeit, nach Begabungen zu sondern, die in solcher Schulgestaltung wesentlich durchzuführen ist, würde die prekäre Klage der „Überbürdung“ nicht durch Zurückschraubung der Ziele, sondern durch höhere Leistungsfähigkeit so der Schüler wie der — Lehrer aus der Welt schaffen. — Nach dem Entwurf des Planes einer obligatorischen Schule für alle gehen die Gedanken über zur christlichen Grundlage der Schule. Dieser zweite Teil des Aufsatzes spricht die Forderung der dogmenfreien Religion aus, bei deren großen sittlichen Wirkung, nämlich auf die Entwicklung des Gemeinsinnes, N. eine Trennung von Schule und Religion, in solcher Auffassung, für höchst nachteilig hält. Dieser zweite Teil ist in jedem Worte das Präludium der folgenden Schrift: „Religion innerhalb der Grenzen der Humanität. Ein Kapitel zur Grundlegung der Sozialpädagogik.“**)

Diese Schrift atmet die freudevolle Frische, mit der das Bewußtsein einen neu entdeckten Schatz ans Licht hebt. Nicht nur der Titel stellt den Gegenstand des Buches vollbewußt unter das Interesse des neuen Begriffs der „Sozialpädagogik“; das Buch selbst enthüllt den Begriff in solcher Klarheit, daß die späteren Schriften hieran nichts zu ändern haben.***)

---

*) Hier, wie im folgenden verstehen Natorp und ich unter „obligatorischer Volksschule für alle“, unter „allgemeiner Volksschule“ nicht die Gemeinsamkeit der Vorschulklassen, wie wir sie in Süddeutschland und sonstwo kennen, sondern „Volksschule“ im gewichtigen, vollen Sinne als „Schule für alle“ ohne Ansehen des Standes und der Geldkraft der Eltern, von der Elementarschule bis zur Hochschule. Einzig und allein die Geisteskraft des Schülers entscheidet alsdann über Art und Weite seines Schulganges; dann erst haben wir eine „Volksschule“; dann erst besitzt und genießt das Volk sein eigenes, edelstes Gut, das einem großen Teil widerrechtlich vorenthalten wird; denn was die Schule gibt: Kultur, ist Volksgut.

**) Freiburg i. B., Mohr, 1894. VIII u. 118 S.

***) Literarisch kann es interessant sein zu fragen, wie Natorp dazu kam, mit der „Religion“ die Entwicklung seiner „Sozialpädagogik“ zu beginnen, da doch

Wohl alle bedeutenden Schriftsteller, die an ihrem Teile zu Repräsentanten des Zeitgeistes werden, haben ein Werk, in dem sich das Sehnen der Zeit zusammenrafft und Wort wird. Ein solches Werk packt dann die suchenden Seelen und hält sie fest. Wäre es darum immer auch das reifste, einwandfreieste Werk dieser Glücklichen? Keineswegs. Aber wer sich noch einen demutvollen Sinn für den Naturlaut des Genius bewahrt hat, der wird das Sich-Rüsten einer großen Kraft in solchen Werken belauschen und in Ehrfurcht der reifen Tage warten.

Eine dem ähnliche Wirkung möchte ich Natorps „Religion" zusprechen dürfen. Sie ist nicht das gewichtigste, aber in der Ursprünglichkeit der Gedanken und ihrer Diktion das glücklichste seiner pädagogischen Werke.*)

Die Vorrede verheißt in dem Buche einen Vorschlag zum Frieden; es „ringt das Buch, den Einheitsgrund der Religion wiederzufinden", aber allein „in der Menschheit selbst". Es muß daher der Begriff der Menschheit erforscht werden, „damit klar werde, ob Religion darin Platz hat".

Unter Humanität (I. Kapitel) versteht N. die Vollkraft des Menschentums im Menschen. Hierzu, mithin zu einer harmonischen Entfaltung aller Seiten des menschlichen Wesens im einzelnen

---

schließlich die Religion auf das Individuum beschränkt bleibt, und Natorp gerade wegen dieses so stark individualistischen Charakters der Religion die Einschränkung ihrer Rolle in der Erziehung fordert. Diese Frage erhält eine Stütze noch durch die Tatsache, daß Natorp diesen Anfang seiner sozialpädagogischen Darlegungen hernach in seinem Fundamentalwerk zu einem „Kapitel", und zwar zum letzten Kapitel macht. Man muß für diese literarische Eigentümlichkeit äußerliche Motive geltend machen. Zunächst bot damals der Zedlitzsche Schulgesetzentwurf seligen Angedenkens eine höchst energische Aufforderung, über die Rechtsansprüche der Religion auf die nationale Erziehung zur Klärung beizusteuern. Sodann barg aber der Doppelanspruch der „Religion" auf Humanität (Gemeinschaft) und Individuum ein Problem von ganz eigenartiger Schwierigkeit; obwohl darum innerlich der Aufbau der „Sozialpädagogik" im allgemeinen durchaus fertig sein mochte, mußte es dem Denker doch erwünscht sein, für seine systematische Ausarbeitung sich den beständigen Ausblick auf diese Problemschwierigkeit aus dem Wege zu räumen. Aus solchen zeitgeschichtlichen und literarischen Gründen erklärt sich das Vorausschicken dieses „letzten Kapitels" der Sozialpädagogik.

*) Darum ist die „Religion", neben N.s „Herbart und Pestalozzi", eines der vorzüglichsten pädagogischen Werke für die Seminarlektüre; allerdings nur für solche Seminare, in denen man das freie Denken als die Gottesgabe der Menschheit zu achten den Mut hat; ein „freies Denken", das ebensoweit vom zügellosen „Denken" wie vom denkwidrigen oder denkfaulen Dogmatismus entfernt ist.

Menschen, gehört als wesentlichste Bedingung: die lebendige innere Teilnahme des Einzelnen an menschlicher Gemeinschaft. Ihr entstammt der Einzelne nach allem eigentlich menschlichen Inhalt; in sie soll er hineinwachsen mit aller auf Bildung gegründeten und gerichteten Tätigkeit. Bildung besteht, nicht nur auf der niederen Stufe, sondern auch auf den höchsten, allein in der völlig unaufheblichen Zurückbeziehung des Einzellebens auf das der Gesamtheit. Der gemeine Mensch nimmt zwar mit stumpfen Sinnen Tag um Tag das Brot hin und genießt die tausend Annehmlichkeiten, die der Fleiß anderer ihm erarbeitet, für die andere ihr Lebensblut eingesetzt haben. Mit demselben bequemen Behagen schlürft er seine geistige Nahrung ein, als ob die Menschheit die Jahrtausende hindurch nur deshalb ihr Hirn verbraucht hätte, um grade ihn werden zu lassen, um mit der Frucht ihrer Mühe seinen leeren Stunden ein wenig Inhalt, seiner Null einen gewissen eingebildeten Wert zu erteilen. Grade der Höchstgebildete weiß vielmehr am genauesten, ein wie geringer Teil seines geistigen Besitzes von ihm selbst erarbeitet ist, wie auch zum Besten, was ihm gelingen mochte, die ganze Menschheit mitgewirkt hat, und was neuer Fund, was eigne Tat daran war, kaum der Rede wert ist.

So ergibt sich als allein mögliche Bildung des Menschen die Eingliederung des Einzelnen in eine Gesamtheit der Arbeitenden, in eine Organisation der Arbeit. Auf dieser beruht die verlangte harmonische Ausbildung der menschlichen Kräfte auf jeder Stufe und nach jeder ihrer wesentlichen Richtungen. Den Wert seiner eigenen Arbeit ausschließlich in den Zusammenhang mit der Gesamtarbeit der Menschheit stellen, das ist sittliche Bildung. „Nicht bloß in seine beschränkte Lage sich möglichst gut zu finden und darin sein Bestes tun zu wollen, ist Ziel sittlicher Bildung, sondern ihr Verhältnis zu aller menschlichen Gemeinschaft, nicht allein wie sie ist, sondern wie sie geworden ist und noch zu werden vermag, einzusehen und danach sein Wollen zu richten, das erst heißt Teil an der Menschheit haben, heißt menschenwürdig gebildet sein.“

Kann es darüber hinaus noch etwas Höheres geben? Darauf antwortet das zweite Kapitel (Humanität und Religion). Dem Anspruche nach wenigstens gibt es ein Höheres: die Religion. Welche Bedeutung hätte alsdann die Religion für die Humanität? Kann sie diese überbieten oder gar ersetzen? Von vielen wird die Frage radikal in dem Sinne beantwortet: Religion habe mit Humanität überhaupt nichts zu tun, oder, wie sie es formulieren: sie sei Privatsache. Das ist die Haltung der ehrlichsten und verständigsten ihrer Gegner: die

Religion habe sich selbst außerhalb der großen gemeinsamen Aufgaben der menschlichen Kultur gestellt. Aber diese Auffassung der Religion ist nicht die einzige tatsächlich bestehende und sachlich wie historisch berechtigte. Grade in den größten Gestaltungen der Religion bezeugt sich vielmehr eine fast entgegengesetzte Auffassung. Schon in dem hochsinnigen Monotheismus des zweiten Jesaja wird der Name Gott fast nur der Ausdruck für den höchsten Punkt des menschlichen Bewußtseins: für den Menschen der Idee. Sodann stellt in der ursprünglichen Form des Christentums Christus in seiner Person die Erhöhung der Menschheit zur Gottheit dar; das Gottesreich auf Erden in den Herzen der Menschen, in der Liebe des Menschen zum Menschen zu begründen, das war die hohe Bedeutung des Christentums. Diese hohe Form des Urchristentums wieder zu entdecken, war die Tat Luthers: der wahre Quell des Glaubens liegt im Gewissen, d. h. im innersten Kern des menschlichen Selbstbewußtseins, wenn auch geweckt durch das überlieferte „Wort" der Offenbarung. Eine Folge dieser tiefen Auffassung und zugleich die schönste Bestätigung für den sittlichen Grund des Glaubensbegriffs bei Luther ist der fort und fort von ihm eingeschärfte Satz, „daß das Gute weder geschehen darf um Gottes noch um unserer eigenen Seligkeit, sondern allein um des Nächsten willen." In solcher Gesinnung war die innere Freiheit wieder gewonnen gegenüber allem Edlen und Schönen in Welt und Menschenleben; so begreift es sich, daß ihm die „Morgenröte des künftigen Lebens" aufgegangen scheint in der neu erwachten Erkenntnis der Kreatur. Alle Religion kann einen sittlichen Kern haben und hat ihn in ihren Höhepunkten tatsächlich. Wer mit der Religion ganz aufräumen will, sie in die Isolierkammer des Individuums einschließen will, der muß wissen, daß er sich damit nicht bloß von Propheten, Religionsstiftern und Reformatoren, sondern auch von den Männern der Aufklärung, von Lessing, Kant, Fichte, ja von Schiller und Goethe scheidet, denn sie alle sind ohne Verständnis für die universal menschheitliche Bedeutung des Namens Gott ihrem ganzem Wesen nach nicht zu begreifen. Mit anderen Worten: Religion oder der Glaube an Gott vertritt nicht bloß das ferne Ideal eines sittlicheren, vollkommeneren Zustandes der Menschheit auf Erden (Messiasidee), sondern schließt in sich die unmittelbare und lebendige Gewissheit einer Macht des Guten in der Welt, in den Herzen der Menschen und über sie. Dieser festen, tröstlichen Vergewisserung bedarf es grade gegenüber der aufrichtigen Erkenntnis unseres Misverhältnisses zur inneren sittlichen

Aufgabe. Dieses zweifellose persönliche Zutrauen, die kräftigste Triebfeder jedes kraftvollen Handelns im sittlichen Interesse glaubt die Religion geben zu können. Worauf aber stützt sie diese behauptete Gewißheit, in der sie die religionsfreie Sittlichkeit zu überbieten glaubt? Hat Religion ihren letzten, zureichenden Grund im eigenen Bewußtsein, im menschlichen Wesen, so daß abseits aller geoffenbarten Worte wir „innerlich befinden, daß es Wahrheit ist“? Darauf antwortet die Untersuchung über den Quell des Religiösen im menschlichen Bewußtsein (III. Kapitel: Religion.).

Die gesuchte Grundlage im menschlichen Bewußtsein ist das Gefühl. Dieses ist aber nicht ein neues Sondergebiet des Bewußtseins neben Erkenntnis, Wille und schaffender Phantasie, sondern die gemeinsame psychische Grundkraft. Es vertritt die ganze Innerlichkeit des seelischen Lebens. Das Gefühl bewegt sich beständig zwischen zwei unbeschreiblichen Polen: Lust und Unlust, die zweifellos ein Sichzueignen und Vonsichabweisen besagen. Das Ich aber, welches zu einem sich darbietenden Inhalt sich anziehend oder ablehnend verhält, ist immer das konkrete Ich, d. h. die Gesamtmasse des jeweilig im Bewußtsein gegenwärtigen und wirksamen Inhalts. Darum sind von diesem ganzen subjektiven Beisatz des Gefühls alle Prozesse des Bewußtseins ohne Ausnahme begleitet. Das Gefühl hat aber die Bedeutung des Unmittelbaren, subjektiv Ursprünglichen, Umfassenden, aber noch Gestaltlosen. Es ist der Mutterschooß alles Bewußtseins. Und dieses Gestaltlose, die Unendlichkeit des in ihm erst zur Gestaltung Ringenden ist es, das ein Aussprechen verbietet. Daraus folgt, daß keine Stufe wissenschaftlicher Einsicht oder sittlicher Klarheit oder künstlerischer Reife von dem Übergreifen eines übermächtigen Gefühls in ihre Gebiete völlig sicher ist, und so scheint der Gegensatz und Wettstreit unvermeidlich zwischen den wahrsten und reinsten Gestaltungen, die wir nur in Gedanken, erkennend, wollend, künstlerisch schaffend, auszuprägen suchen, und den ursprünglich gestaltlosen Tiefen, denen wir sie abgewonnen haben, von denen sie jemals ganz loszulösen, aber nicht gelingen will.

In diesem Urelement des Gefühls hat die Religion ihr Leben, dessen Eigengehalt in nichts anderem als in der fort und fort sich behauptenden und zwar unbedingten Vorherrschaft des unendlichen gestaltlosen Gefühls, in dem allem gesonderten Bewußtseinsinhalt zum Trotz sich behauptenden Universalitätsanspruch des Gefühls besteht. Religion will Gefühl des Unendlichen sein; es ist vielmehr die Unendlichkeit des Gefühls, was man ausdrücken will,

wenn man diesem Gefühl das Unendliche zum Gegenstand anweist. Indem aber das Gefühl in der Religion sich einen eigenen Gegenstand, eben „das Unendliche", setzen will, tritt die Gefahr der Transcendenz in ihrer sowohl theoretischen wie ethischen Tragweite zu Tage, eine Tendenz, die das Wahrheitsgewissen der Wissenschaft verfälscht, die alle irdisch-menschlichen Aufgaben in ihrem Werte tief herabdrückt, geradezu entsittlicht. Vor dieser ernstlichen Gefahr schützt keine bloß theoretische Widerlegung, kein Hinweis auf das harte Gebot der allein und letztlich irdischen Pflicht; die Antwort ist immer die gleiche: Wir haben es ja im Gefühl, und ist dies Haben nicht auch Erkenntnis, sogar die erdenklich unmittelbarste, folglich gewisseste?

Diesen Konflikt entscheidet die „Religion innerhalb der Grenzen der Humanität" (IV. Kapitel.). Der Konflikt entstand, indem die Unendlichkeit des Gefühls sich dem Bewußtsein als Erfüllung des Gefühls mit dem „Unendlichen" als Objekt aufdrängte; er entstand in dem Augenblicke, wo das Gefühl auf seiner mächtigsten Stufe, als Religion, ein eigenes Gebiet von Gegenständen neben und über Wissenschaft, Sittlichkeit und Kunst behauptete. Dieser Anspruch ist nicht aufrechtzuerhalten. Das Gefühl vertritt den inneren Zusammenhalt, die unteilbare Einheit des Bewußtseinslebens, seiner Individuität. Es soll jenen drei Inhalt schaffenden Instanzen des Geistes: Wissenschaft, Sittlichkeit und Kunst, aufs innigste sich einen, sie mit der Wärme seines ursprünglichen Lebens durchdringen und durch die gemeinsame Rückbeziehung auf einen und denselben subjektiven Quell, aus dem sie alle sich ableiten, zugleich unter sich in die lebendige Wechselbeziehung setzen. Aber eine neue Gegenstandssetzung durch das Gefühl, durch die Religion, ist nur Schein. Das Bewußtsein und alles was sein ist vermag die Schranken des Menschentums nicht wirklich zu übersteigen. Darum vermag die Religion auch im objektiven Sinne den Widerstreit zwischen Sollen und Sein, zwischen Idee und Naturwirklichkeit nicht aufzuheben. Und doch ist eine Vermittlung hier in der Tat gefordert. Soll das sittliche Gebot mit innerer Wahrheit anerkannt und ihm mit Freudigkeit nachgearbeitet werden, so setzt das den „Glauben", das sichere Zutrauen voraus, daß seine Forderungen auch für mich armen Menschen in gewissem Maße erfüllbar sind. Für diesen so notwendigen „Glauben" ist auf objektivem Wege (der religiösen Transcendenz etwa) ein Recht nicht zu begründen; es bleibt nur ein subjektiv zureichender Grund übrig; dieser kann lediglich im Gefühl,

als der Instanz des Subjektiven schlechtweg, gefunden werden. Handelt es sich um Einheit von Idee und Erfahrung, von sittlicher und bloß natürlicher Erkenntnis, so bietet den ganz reellen, aber allerdings bloß subjektiven Grund dieser verlangten Einheit — das Gefühl. Das ist die Tat des Gefühls, daß uns das Ideal, unser Ideal nicht mehr vor uns als unübersteiglicher, in seiner Größe uns demütigender Gipfel steht; durchs Gefühl beflügelt trägt uns Gedanke und Willensentschluß über alle Klüfte siegreich hinweg. Der Idealismus des sittlichen Willens baut jetzt auf die Realität der sittlichen Aufgabe; er getraut sich mit der Forderung des Unmöglichen die Wirklichkeit aus den Angeln zu reißen. Hieraus ergibt sich die fundamentale Einsicht: Alles an der Religion, was auf echtem Gefühlsgrunde ruht, ist in der Tat haltbar und berechtigt; aber über die Echtheit des Gefühls entscheidet nicht mehr das Gefühl selbst, sondern Wissenschaft, Sittlichkeit, Kunst in ihren Inhalten. Damit ist die Religion in allen ihren Ansprüchen und ihrem ganzen Wert in den Grenzen der Humanität beschlossen.

Da wir im Begriff der Humanität das Moment der Gemeinschaft wesentlich eingeschlossen fanden, fragt es sich nun: Welches Verhältnis hat das Gefühl, und durch dieses die Religion, zur Gemeinschaft? Trotzdem das Gefühl in den Hort der Individualität gestellt ist, übt die Energie des Gefühlslebens an und für sich nicht einen trennenden Einfluß aus, so wenig wie Individualität Isolierung bedeutet. Vielmehr erweitert sich jener große Aufschwung der Seele zur Seele des Alls: nicht mehr des Alls der Dinge, sondern des inneren Universums, in dem alles Menschliche sich zur Einheit und Gemeinschaft fügt. Wird jener verderbliche Transcendenzanspruch des Gefühls preisgegeben, so tritt im Gefühl an die Stelle der Gottheit — die Menschheit selbst, die Menschheit als Idee, aber nicht als ewig fernes Ziel, sondern dem Charakter des Gefühls entprechend als Idee in ihrer denkbar innigsten Beziehung zum wirklichen Leben, in dem wir selbst und die Brüder ringsum begriffen sind. — Ist das dann noch Religion? — Es scheint uns der Begriff der Religion damit nicht umgestoßen; denn preisgegeben sind die überschwänglichen, verkehrten Ansprüche des Gefühls, und erhalten ist die Energie des Gemeinschaftgefühls, die bisher eben die Religion vertreten hat, für welchen Sonderanspruch des Gefühls die geschichtliche Kontinuität durch Beibehaltung des Namens Religion zu wahren ist. Das sittliche, das soziale Element sollte im Begriff Gott seinen höchsten Audruck finden; in allen edleren Religionen vertritt Gott die unverletzliche Heiligkeit des sittlichen

Gesetzes, des Gesetzes menschlicher Gemeinschaft. So ist das Sittliche überall im Religiösen einbeschlossen; es kommt nur darauf an, es in seiner Reinheit herauszuschälen. Einer solchen sittlichen Reinigung stellt einerseits scharfen Widerstand entgegen, daß in der Religion das Glücksbedürfnis des Individuums voransteht. Über diesen niederen Standpunkt hat sich die Religion aber selbst hinausgearbeitet im Begriff der Rechtfertigung: Was hülfe es dem Menschen, wenn er die ganze Welt gewönne und nähme doch Schaden an seiner Seele — durch Unrecht! Sodann ist auch die Unsterblichkeit des Individuums kein notwendiges Postulat der Sittlichkeit. Das Sittengesetz kann vom Einzelmenschen nicht absolute sittliche Vollendung verlangen; es ist wohl Aufgabe für das Individuum, aber nur an seinem Teil als Glied der Menschheit. Die Menschheit als Idee stirbt nicht; hierin liegt der Ausblick auf ein ewiges Ziel, aus diesem Gesichtspunkt tritt die menschlich-sittliche Gemeinschaft erst in ihr volles, sittliches Recht. Als höchster Ausdruck des Sittlichen und zugleich dadurch auch des Religiösen ist die Wahrheit anzusehen. Dann muß das Dogma als solches preisgegeben werden, um als religiöse Vorstellung von naiv symbolischer Kraft erhalten zu bleiben. so weit sie sich den gesunden Grenzen und Maßen der ästhetischen Gestaltungskraft fügt.

Bis hierher ist das Ideal der Religion frei und um so reiner entworfen, je ärger die gegebene historische Lage zerfahren ist. Welche sozialpädagogischen Forderungen sind aber aus den entwickelten Gedanken abzuleiten? (V. Kapitel). Die Einführung der Idee in die Wirklichkeit des Menschendaseins überhaupt ist das Thema einer Pädagogik, **„ich nenne sie Sozialpädagogik“.** „Sie hat, als Theorie, die sozialen Bedingungen der Bildung und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens, und zwar unter der berechtigten Voraussetzung, daß die Gesellschaftsform veränderlich sei, zu erforschen.“ Hier handelt es sich allerdings nur um die Verwirklichung der Forderungen, soweit sie der Religion zufallen.

Der Grund, die Religion aus der Schule zu bannen, weil sie das Trennende unter den Menschen heute vorzugsweise sei, erscheint wunderlich, da die sittlichen (sozialen) — Konfessionen sich weit unversöhnlicher gegenüberstehen. Gerade weil die Religion so sehr wie nichts anderes im Gemeinschaftsleben wurzelt, hat unter dessen Verfall in Klassengegensätze sie zuerst am sichtbarsten gelitten. Steuern kann sie dem Verfall allerdings nicht. Es ist eben darum nicht richtig, um dem sozialen Übel zu helfen, die Religion zu ersetzen durch Moral-

unterricht. Schon die Erfahrung Frankreichs und der seit 1870 eingeführten englischen „board-schools“ mit religionsfreiem Moralunterricht können zu diesem absprechenden Urteil berechtigen. Überhaupt legen wir von Anfang zu Grunde, daß sittliche Einsicht ursprünglich gar nicht durch Lehre, sondern durch die Erfahrung des Lebens gewonnen wird. Wir erwarten nicht das Geringste von der bloßen Einprägung und Eindringlichmachung von Moralsprüchen oder von beweglichlichen Histörchen mit „was soll man daraus lernen“. Förderlicher wäre eine ans Praktische angeschlossene Einführung in die großen und allgemeinen Tatsachen des Menschenlebens, d. h. in eine wenn auch noch so elementare Soziologie und Geschichte. Hiernach würden folgende sozialpädagogische Erwägungen für das religiöse Moment anzustellen sein: das Dogma vom Weltursprung, von Ursprung und Besiegung des Bösen, die Dogmen von Gott, Sünde, Erlösung gehören nicht für das Kind. Selbst ein Katechismusunterricht, den auf eigene Verantwortung zu erteilen der Kirche nicht untersagt werden kann, sollte erst nach Absolvierung des obligatorischen Unterrichtes der Volksschule gestattet sein. Das bisherige Verfahren, die Glaubenssätze erst „lernen“ zu lassen, eingeständlich ohne Hoffnung, daß sie jetzt schon nach ihrem wahren Gehalt erfaßt werden, bloß um dadurch die spätere hoffentlich hinzukommende ernsthafte Überzeugung vorzubereiten, ist pädagogisch so widersinnig, daß man hoffen muß, die Kirche werde selbst bei einem solchen Verfahren dauernd nicht beharren wollen. — Zweitens kann die Einführung in die religiöse Vorstellungswelt interkonfessionell sein, wenn sie auf den dogmatischen Charakter ganz verzichtet. Damit würde die Konfessionalität der Volksschule, die sie als „Volks“schule völlig aufhebt, die den besten und geradsinnigsten Lehrern längst zur Qual geworden ist, endgültig überwunden. — Drittens sind die Forderungen zu stellen um der Dissidenten willen. Denn es handelt sich längst nicht mehr um Gläubige und Andersgläubige, sondern gar sehr auch um garnicht Gläubige, das sind nicht nur die Dissidentenkinder; sondern in 99 von 100 Fällen wird überhaupt die dogmatische Überzeugung gar nicht angeeignet. Darum ist die von uns vorgeschlagene Behandlung des religiösen Unterrichts zu fordern im Interesse der Wahrhaftigkeit, sei es des Glaubens oder des Unglaubens; im Interesse des Friedens der Konfessionen unter sich und mit denen, die außer jeder Konfession stehen, ja im Interesse der Wiederherstellung der wahren Bedeutung der Religion selbst: die Einheit, die Gemeinschaft des Menschengeschlechtes zu vertreten.

Eben daran, ich möchte glauben: allein daran hängt ja doch die mit Recht so hoch gestellte sittliche Wirkung der Religion. — Mit dem Wegfall des dogmatischen Anspruches der religiösen Sätze bleibt in ihnen doch die sittliche und ästhetische Wahrheit. Die Einkleidung eines gewaltigen sittlichen Inhalts in diese schlicht kindliche, für den Geringsten der Geringen zugängliche Vorstellungsform behält ihren vollkommen unersetzlichen ästhetischen Wert: den des wahrhaftigen Symbols. Wir würden einen ungeheuren Gewinn vor allem für die Religion selbst in ihrem Einfluß auf das Volkstum darin sehen, wenn wenigstens in der zu hoffenden allgemeinen obligatorischen Volksschule nur diese Religion gelehrt würde in ihrer ganzen einfachen Größe und reinen Tiefe, der dogmatische Unterricht dagegen der Kirche überlassen bliebe, die allein in der Tat die Verantwortung dafür auf sich zu nehmen vermag.

Zumal in unserem Volkslehrerstande ist eben diese Anschauung seit langer Zeit wohlbekannt und bis heute lebendig. Der Religionsunterricht muß von Lehrern erteilt werden, aber lediglich nach rein pädagogischem, nicht nach dogmatisch-theologischem Gesichtspunkt. Durch diese Erörterung wird auch die leidige Frage der geistlichen Schulaufsicht glücklich aus der Welt geschafft. Allerdings müßte die Vorbildung der Lehrer eine andere werden als bisher. — Mit dem groß entworfenen Ausblicke auf die mit allen Kräften zu erstrebende obligatorische allgemeine Volksschule, die das Fundament alles echten Gemeinschaftlebens bildet, die der wirksamste Faktor wäre, den bis aufs Messer sich durchfechtenden Kampf der Klassen zu beseitigen, die das natürliche Korrelat zum hiergeforderten dogmenlosen Religionsunterricht ist, stehen wir am Schluß des Buches, das den Begriff der Sozialpädagogik schafft und in allen Gedanken auf das Werk der Sozialpädagogik vorausweist.

* * *

Zwischen die „Religion“ und das Fundamentalwerk fallen zunächst drei Arbeiten, die der Geschichte der Sozialpädagogik dienen.*)

*) Hierzu ist zu erwähnen der Artikel über Condorcet in den Monatsheften der Comenius-Gesellschaft, den Edelheim übersehen hat, trotzdem er gerade auch über Condorcet in seiner „Geschichte d. S.-P.“ handelt.

1. „Pestalozzis Ideen über Arbeiterbildung und soziale Frage.“*) Das Vorwort sagt, daß die bedeutenden Beiträge Pestalozzis zu einer Ethik und Pädagogik des Sozialismus, ebenso wie diejenigen Fichtes, unter dem gleichzeitigen Einfluß der Revolution und der Ethik Kants entstanden sind, in dessen Grundsatz: „Handle so, daß du die Menschheit, sowohl in deiner Person als in der Person jedes anderen, jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst“, man wohl die Lösung des Sozialismus als sittlicher Idee erkennen darf. Die eigentümliche Bedeutung Pestalozzis liegt in der bestimmten Art der Verknüpfung des pädagogischen mit dem soziologischen und wieder mit dem religiösen, d. h. aber für ihn dem sittlichen Problem. In dieser Einheit und der daraus folgenden sozialpädagogischen Auffassung der Religion dürfte das vorzüglichste Interesse unserer Zeit an Pestalozzi zu suchen sein. Natorp legt seinen politisch sehr aktuellen Ausführungen vorzüglich Pestalozzis: „Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts“ zu Grunde. Pestalozzi selbst urteilt zwar hart über sein Buch, und den Zeitgenossen blieb es mit sieben Siegeln verschlossen. „In Wahrheit,“ sagt aber Natorp, „ist das Werk an radikaler Schärfe Rousseau mindestens gleich, an Höhe der Auffassung, an Abstraktionskraft, an philosophischem Blick steht es über ihm; und, bei aller Kunstwidrigkeit der Anlage, ist es im einzelnen von einer glühenden, oft hoch dichterischen, besonders an packenden Bildern reichen Sprache“. Die Entwicklung der Gedanken vom bloß gesellschaftlichen Recht zum sittlichen Recht; die schroffe Ablehnung aller Wohltätigkeit der Almosen und Spitäler, durch die das Recht „in die Mistgrube der Gnade“ verscharrt wird, die sozialpolitische und sozialpädagogische Bedeutung der physischen Arbeit in der Gemeinschaft, der Arbeitsbildung; seine Religion, die „nichts anderes ist, als der göttliche Funken meiner Natur und meiner Kraft, mich selbst in mir selbst zu richten, zu verdammen und loszusprechen“ — dies alles wirkt in der prophetischen Poesie und Kraft und Tiefe des Fernblickes wie ein großes Wort an unsere Zeit.

2. „Platos Staat und die Idee der Sozialpädagogik“**) ist allerdings wie die vorhergehende eine streng historische Arbeit. Aber hier wie dort ist Natorps erfolgreiches Bestreben der wenig trostreichen

---

*) Heilbronn 1894 (Wiederabdruck aus den „Deutschen Worten“). VI u. 34 Seiten.

**) Berlin, C. Heymanns Verlag 1894. 34 Seiten.

Ansicht entgegengesetzt, die in der Geschichte des Vergangenen nur eine (ziemlich überflüssige) Aufbewahrung des — Untergegangenen zu finden vermag. Vielmehr bleibt ihm der platonische Staat als Idee und in seiner sozialpädagogischen Bedeutung der treibende Gedanke und das bildende Moment aller Zeiten.

Das ideelle Ziel des Staates ist die menschliche Gemeinschaft. Gemeinschaft setzt einerseits zwar menschliche Bildung voraus, ist durch sie bedingt; andererseits bedingt und bestimmt die Gemeinschaft aber die menschliche Bildung. Solche sozialpädagogische Auffassung des Staates hat in Plato ihren klassischen Vertreter. Wie das Individuum weist auch das Gemeinwesen drei Funktionen auf, die, auf das Individuum bezogen, kurz: Trieb, Wille und Vernunft, auf das Gemeinwesen bezogen: Wirtschaftsleben, disziplinierende Gewalt, Gesetzgebung zu nennen sind. Die reine Bildung des Individuums und die reine Gestaltung des Gemeinschaftslebens hängen in innigster Beziehung voneinander ab. Das Höchste, was die Idee des „Staates“ fordert, ist, daß all unser Tun auf „ein Ziel des Lebens“, auf das für alle gemeinsame Gute, gestellt sei. Hierzu ist Vorbedingung die Harmonie der drei Grundkräfte des Einzelnen; aber das ist sicher nur dann zu erreichen, wenn auch die Gesamtheit auf die gleiche Harmonie des Lebens gerichtet ist. Diese wesentlichen Züge der platonischen Staatslehre stehen unerschütterlich fest. — Da die philologische Kleinarbeit dem Text durchaus ferngehalten ist, so fesselt diese Arbeit in bedeutsamem Maße auch den ganz auf die Gegenwart gerichteten Leser.

Die Schrift, durch die Natorp unter den Pädagogen am meisten bekannt geworden, ist die historische Arbeit:

3. „Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre“.*)

Natorp nimmt hier ausschließlich die theoretischen Grundlagen der Pädagogik zum Vorwurf, jedoch in einer Diktion von bester Popularität, die durch die Vortragsform ja schon an sich geboten war.

In den theoretischen Grundlagen ist die Pädagogik in unaufhebbarer Weise mit der Philosophie verbunden. Schon historisch stellt sich dieser Zusammenhang uns vor Augen. Herbart, Fichte und Schleiermacher waren zuvörderst Philosophen; und gerade darin liegt der Grund, daß vor allem von Herbart an der Ursprung der „Wissenschaft

*) Acht Vorträge, gehalten im Marburger Ferienkurse 1897—1898. Stuttgart, Frommann.

der Pädagogik“ datiert wird, während Schleiermachers Verdienst nie zur vollen Geltung gekommen ist wegen seiner schwer zugänglichen Dialektik, und Pestalozzi nach gewöhnlicher Ansicht mehr in genialer Ahnung, wie träumend, als in methodischer Forschung zu seinen Gedanken gekommen sein soll. Herbart vermochte den Schein für sich zu erhalten, unter den Philosophen der beste Pädagog und unter den Pädagogen der beste Philosoph zu sein. Daß aber dieses Urteil verfehlt ist, wird in weiten Kreisen bereits empfunden. Dittes und Ostermann sind scharf mit Herbart verfahren. Nur darf die siegreiche Polemik nicht ausschließlich auf seine Psychologie bezogen, sondern muß weit mehr gegen seine Logik, Ethik und Ästhetik gerichtet werden; denn das sollte ein für allemal für jeden, der in ein Studium der (philosophischen) Begründung der Pädagogik sich einläßt, axiomatisch feststehen, daß die Psychologie keine primäre Wissenschaft ist, mit der sich voraussetzungslos beginnen ließe, wenn sie mehr sein will als eine Wissenschaft von bloßer Technik und Ökonomie des geistigen Arbeitens, wenn sie dem Pädagogen Einblick geben will in die Geistesgesetze des Erkennens, des Handelns und des (ästhetischen) Gefühls. Für die Erfüllung dieser Aufgabe setzt die Psychologie, wenn sie den Weg möglicher Wissenschaft gehen will, die sorgfältigste Bearbeitung von Logik, Ethik und Ästhetik voraus. Für eine solche Auffassung der Psychologie aber ist die Herbartsche Psychologie als Theorie zu verwerfen, wenn auch zuzugeben ist, daß viele gute Beobachtung in ihr enthalten ist; selbst für eine Physiologie und Psychiatrie, die heute gern mit der Psychologie konfundiert werden, bietet Herbart sehr wenig. Gänzlich verfehlt aber ist die Ethik Herbarts, die in keinem Bezuge zu einer Grundlage der Pädagogik taugt.

Diese Aussetzungen an der Philosophie Herbarts, deren Rechtfertigung den ersten Teil der Natorpschen Bücher bildet, sprechen das Urteil auch über seine Pädagogik. Denn „die Philosophie und Pädagogik sind genau, in ihrem ganzen Umfang und ihrer Gliederung, zusammengehörige und sich entsprechende Wissenschaften“. Dann resumiert Natorp seine Polemik: „Die Ausführung dessen, was seit Kant und Pestalozzi in Hinsicht der theoretischen Grundlegung der Pädagogik gefordert ist, und wozu bedeutende Ansätze bei diesen beiden vorliegen, hat Herbart nicht geliefert.“ „Die Fundamente, auf denen er den Bau der Pädagogik zu errichten unternommen hat, erwiesen sich nicht tragfähig.“ „Als Hauptfehler glaubten wir zu erkennen die mangelnde Würdigung der selbständigen und maßgeblichen Stellung, die dem Willen in der Erziehung gebührt.“

Auch wird von Herbart die Selbständigkeit der wissenschaftlichen, der technischen, der ästhetischen (die bei Herbart zu kurz kommt) Bildung zu wenig gewürdigt. „Es ist hier, wie dort, das Selbstschöpferische in der Erziehung, was er übersieht.“ „Ohne die Freudigkeit des Schaffens, des Bildens seiner selbst aus sich selbst, wüßten wir den ganzen Begriff der Bildung nicht zu verstehen; . . . er besagt doch wohl, daß etwas in uns sich bilde“ . . . „Die Formgesetze, die Bildungsgesetze jener inneren Welten müssen Gesetze unseres eigenen Bewußtseins sein.“ „In Summa: der menschliche Bildungsgang kann sich nach keinen andern Gesetzen organisieren, als nach welchen jene drei Welten des Bewußtseins sich organisieren.“ Alles, was Erziehung beitragen kann, ist eigentlich nur das Bewirken, daß das Kind will, das Wollen-machen. Dieser Gedanke weist hin auf das Moment der Gemeinschaft in der Erziehung. Hierfür, wie die Erziehung in den drei Richtungen des Bewußtseins, vornehmlich auch die Erziehung des ästhetischen Bewußtseins, ganz unter Inanspruchnahme der Gemeinschaft verläuft, hierfür findet Natorp begeisternde Worte, an eigenem Feuer entzündet. Mit wahrhaft großem Blicke umfaßt er das Zeitalter, in dem solche Ideen, wie eben sie vorgetragen, den Kulturgütern der Menschheit eingereiht wurden: das Zeitalter Schillers und Kants, und findet darin den strikten Übergang zu Pestalozzi. Denn Pestalozzi sagt: „Ich freue mich, durch meine mündliche Unterredung mit Fichte schon überzeugt zu sein, mein Erfahrungsgang habe mich im wesentlichen den Resultaten der Kantschen Philosophie nahe gebracht.“ Das ist Natorps fundamentale Leistung, in dieser Tendenz und Kontrolle Pestalozzi studiert zu haben. „Ich glaube, daß diese Funde, die trotz allem, was über Pestalozzi geredet und geschrieben worden ist, doch in ihrer eigentlichen Bedeutung nur wenigen bekannt zu sein scheinen, genau die sind, deren die Wissenschaft der Erziehung gegenwärtig, angesichts der gewaltigen neuen Aufgaben, vor die sie sich gestellt sieht, bedarf.“ Pestalozzi konnte voll nur gewürdigt werden von einem Forscher wie Natorp, der aus einem intimsten Einleben in Kantschen Geist das klassische Urbild für das geniale Wollen Pestalozzis besaß. Natorp befreit Pestalozzi von der verwirrenden Zusammenstellung mit Comenius und erweckt dadurch die Pestalozzische „Anschauung“ zu ihrer ganzen Tiefe. In diesem Punkte hatte auch Herbart Pestalozzi gründlich mißverstanden. Letzterem verdanken wir dann eigentlich auch die erneuerte und vertiefte Einsicht in die soziale Bedingtheit der Erziehung, besonders nach der Willensseite. „Pesta-

lozzis ganze Pädagogik ist „Sozialpädagogik"; wer sie nicht so begriffen hat, der hat sie gar nicht begriffen". Wir wollen die Kette Natorpscher Formulierungen nicht auseinandernehmen und nur ein Wort Pestalozzis hinsetzen: „Wie klein ist der Unterschied vom Großen bis zum Bettler! Nein, der Sohn des Elenden, Verlorenen, Unglücklichen ist nicht da, bloß um ein Rad zu treiben, dessen Gang einen stolzen Bürger emporhebt!" — Natorp gibt nun ein klares Bild der Arbeitsbildung, des bedeutungsvollsten Stückes der Pestalozzischen Gedanken, seiner Fassung der Sittlichkeit und Religion. „Religion muß Sache der Sittlichkeit sein" und nicht umgekehrt! — Die Ethik Pestalozzis ist durchdrungen von der tiefen Überzeugung, daß alle Sittlichkeit nur als autonome Sittlichkeit zu denken ist. Mein Wollen soll nicht hinschielen auf ein Jenseit, das auf Grund einer besseren Statistik „ausgleichende Gerechtigkeit" walten läßt, noch soll es dirigiert werden von der größeren und kleineren Summe „Glückes", die für mich oder andere dabei herauskommt; ich muß die Verantwortung auf mich nehmen, in meinem sittlichen Handeln rein ein Werk meiner selbst sein zu wollen.

„Die Form der Anrede," schließt Natorp sein Vorwort, „habe ich absichtlich beibehalten. Möge denn der deutsche Lehrerstand, an den das Büchlein sich an erster Stelle wendet, sie zugleich auf sich beziehen."

Diesem Buche folgte auf der ganzen Reihe des Herbartianismus die Kriegserklärung. Der Kampf begann durch den Ultramontanen O. Willmann in der von Flügel und Rein herausgegebenen „Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik". Diesem Aufsatz hatte Rein Noten beigegeben, die Natorp gleichfalls angegriffen. Dem folgte der „Offene Brief an Wilhelm Rein".*) „Ist es zu glauben, daß der Herbartianismus sich identifizieren wolle mit einem Ultramontanismus, der sich die Verekelung der größten Epoche unserer geistigen Geschichte zur besonderen Aufgabe macht?" Nach O. Willmann, den man für gut genug erachtet hatte, zu einem Scheinangriff vorangeschickt zu werden, hoben die drei Häupter der Schule Flügel, Just und Rein in derselben Zeitschrift zu gewaltigem Schlage aus in einer 58 Seiten langen Kritik des Natorpschen Buches.

„Noch unterzeichne ich meine Kapitulation nicht, denn ich fühle mich stark genug hinter den Bollwerken, die größere Baumeister errichtet haben, um es auch mit den Dreien aufzunehmen." Und nun

*) Deutsche Schule III, S. 231.

folgt die prächtige Streitschrift auf diesen Blättern.*) Es liegt in der Sachlage, daß wir die Leser nur auf das Ganze der Polemik verweisen können; wie jede gute Polemik nicht im Negativen stecken bleiben soll, so wird auch hier die Gelegenheit zu wirkungsvoller Kontrapunktik in siegreicher Kraft von Natorp benutzt.

Damit stehen wir an der Schwelle des Fundamentalwerkes: der „Sozialpädagogik".

* * *

Die Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft, der Natorps „Sozialpädagogik"**) sich widmet, weist auf eine bedeutsame Vorarbeit Natorps aus dem Jahre 1895 hin: „Grundlinien einer Theorie der Willensbildung.***) Der Artikel „Sozialpädagogik" in Reins „Encyklopädie" aus dem Jahre 1898 ist sicher gleichzeitig mit dem Hauptwerk abgefaßt.

Unser Referat kann und will von diesem Gedankenschatz nur ein weniges durchblicken lassen. Die Bedeutung dieser Grundlegung beruht, wie alle Wissenschaftsarbeit, in der Methode, aus der der Aufbau erfolgt, in der die geistigen Werte erstehen, und gerade die Mitarbeit des Lesers in der Werkstatt des Denkers kann ein Referat aus exzerpierten, d. h. aus herausgezupften Gedanken niemals veranlassen. Darum wollen die folgenden Worte nur ein Prospekt sein, der in wenigen markigen Punkten den Weg kennzeichnen soll, der hier endlich wieder den Erziehern ein hohes Ziel, eine belebende Fernsicht auf große Aufgaben, frei vor Augen legt.

Erstes Buch: Grundlegung (S. 1—82.).

Das Wort Erziehung wird am eigentlichsten von der Bildung des Willens gebraucht. Die menschliche Bildung ist Willenssache. Das ist das Besondere und Wichtige, was das Wort Erziehung in Erinnerung hält; denn „der erziehende Wille erlangt nur dadurch Einfluß, daß er den Willen des Zöglings zu gewinnen und auf das gewollte Ziel hinzulenken weiß".

Im Zusammenhange hiermit enthält der erste Grundbegriff der Pädagogik, der der Erziehung, ein Problem von philosophischer Natur: das Problem des Sollens oder des Zwecks oder, wie wir am liebsten sagen: der Idee. Bilden heißt Formen, ein Ding zu seiner Voll-

---

*) Deutsche Schule, Bd. III.

**) Sozialpädagogik. Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft. Stuttgart 1899. VI und 352 S.

***) Im Archiv f. systemat. Philosophie (Bd. I—III) in 5 Stücken.

kommenheit bringen, das Ding zu dem bringen, was es sein soll. Diesen Sinn vertritt am besten das Wort Idee.

Woher schöpfen wir aber die Erkenntnis, nicht, wie ein Ding tatsächlich ist, sondern wie es sein soll? Warum soll es so sein, wie es doch aus bestimmten tatsächlichen Gründen nicht ist, auch vielleicht nie gewesen ist und nie sein wird? Die Erfahrung ist auf diese Frage stumm; diese geht über sie hinaus; die Erfahrung langt nur zu für das, was ist.

Diese Betrachtungsweise, durch die ein Wesen erkannt wird als über sich selbst hinausstrebend zu einem „Anders sein-sollen", muß also als unsere subjektive Leistung bezeichnet werden. Diese Erkenntnis weist der Idee ihren Ursprung im Bewußtsein an.

Am Bewußtsein unterscheiden wir zweierlei: das, was irgendwem bewußt ist, die unendlich mannigfaltigen Erscheinungen, die Natur, und dann das Bewußtsein selbst, das Etwas, dem die Erscheinungen erscheinen.

Unserem Bewußtsein sind die Erscheinungen ohne Ordnung, als eine bloße zeitliche Abfolge einer Mannigfaltigkeit von Inhalten gegeben. In diesem Chaos entdeckt die Wissenschaft eine Gesetzlichkeit, eine strenge Ordnung der Folge, schafft aus der bloßen Abfolge eine Reihenfolge. Durch die Wissenschaft erkennen wir, daß alle Erscheinungen, so unendlich sie sind, doch in Einheiten, Gruppen zu ordnen sind, als Erscheinungen des Lichts z. B., deren Gesetze der Physiker in der Optik enthüllt, als Erscheinungen der Wärme, deren Gesetze die Wärmelehre birgt. So bilden sich in der Arbeit der Wissenschaften aus dem Chaos unserer Erscheinungen Einheiten von Erkenntnissen. Nun wissen wir aus unserer allgemeinen Bildung, daß wir nicht, um zu lernen, mit jeder Wissenschaft beginnen können. Die Chemie setzt die Physik voraus, die Physiologie setzt Chemie und Physik voraus, und nur Mathematik und Logik fordern zu ihrer Erlernung keine weitere Wissenschaft. Wir besinnen uns also darauf, daß die Gesetzeseinheit, wie sie je von einer Wissenschaft vertreten wird, sich wieder bezieht auf eine fundamentalere, allgemeinere Gesetzeseinheit, sodaß schließlich die ganze ideale Ordnung der Wissenschaften, die das Chaos der Erscheinungen umschaffen zu einer kraft der Ordnung beherrschten Natur, ein System bildet. System aber ist Einheit im höchsten Sinne. So ordnen sich also in dem System der Wissenschaften die Erscheinungen zu einer gewaltigen Einheit von Erkenntnissen. Diese sich auf Logik und Mathematik aufbauende systematische Einheit von Erkenntnissen nennen wir Bewußtsein.

Der Inhalt des Bewußtseins in unserem Sinne muß eine ausnahmslose Einheit darstellen; die Inhalte müssen in einem durchgängigen Zusammenhange des Gedachten stehen. Unser empirisches Bewußtsein zeigt uns davon nichts; die Abfolge seiner Inhalte ist zufällig, ist ein Chaos; das Motiv, das diesen Inhalt entwickelt, ist keine Gesetzlichkeit, sondern das bloße zeitliche Nacheinander, ohne den geringsten Sachzusammenhang. Das Bewußtsein, das wir bestimmten, ist durch Zeit nicht bedingt.

Wie das empirische Bewußtsein aus den Einzeltatsachen allmählich im Laufe der Zeit zu einer Art Allgemeinem kommt, wie sich aus den Vorstellungen nach und nach ein Begriff bildet im Fortgange der Erfahrung, das alles liegt weit ab von unserem Begriffe des Bewußtseins. Bewußtsein bedeutet uns also die Einheit der Erkenntnis als Einheit der Wissenschaftsarbeit. In diesem so bestimmten Bewußtsein haben wir auch den Ursprung der Idee zu suchen, denn sie besagt schließlich nichts anderes als die bloß gedachte letzte Einheit, unter der wir Gegenstände betrachten, den letzten, eigensten Blickpunkt der Erkenntnis. Die Idee ist Einheit schlechthin.

Um von dem nun erreichten Punkte zum Ziele dieser ganzen Betrachtung zu gelangen, ist es nur noch erforderlich, diesen in sich einfachen Sinn der Idee einerseits in intellektueller Richtung (im Gebiete des Verstandes), andererseits in praktischer (im Gebiete des Willens) zu entwickeln und damit die Grenzen beider Welten des Bewußtseins: der Welt des Intellekts und des Willens, festzusetzen.

Das Gebiet des Verstandes nennen wir theoretische Erkenntnis oder Erfahrung.

Erfahrung bedeutet die Natur, bezogen auf Bewußtsein, Natur gedacht als Erkenntnisinhalt.

Alle Bestimmungen, in denen man das psychisch Gegebene zu fesseln sucht, stellen sich bei näherer Betrachtung als Denkbestimmungen heraus. Die Wahrnehmung ist sprachlos; sie wird zu einem artikulierten Ausdruck erst, indem wir ihr Begriffe leihen, sie bestimmen als Zahl, Größe, als Zeit- und Raumteil, als Qualität, als Ding, als Eigenschaft, Ursache, Wirkung, als Möglichkeit, Wirklichkeit — Notwendigkeit.

Was aber die „Tatsache" psychisch noch mehr zu besagen scheint, ist nur das Bewußtsein, daß über jede gewonnene Leistung der Erkenntnis die unendliche Aufgabe weiterer Erkenntnisarbeit besteht. Dieses Bewußtsein liegt aber im Wesen der Wissenschaft begründet, im Wesen und Geiste des Erkennens gesichert, rührt nicht

daher, daß die „Tatsache" das als „Absolutes" für unser subjektives Denken „Gegebene" ist. Erkenntnis kennt nichts Absolutes. Also rührt aller Inhalt am „Dinge", an der „Tatsache" der Wahrnehmung, vom Denken her.

Diese Einsicht ist von größter Wichtigkeit für die theoretische Grundlegung der Pädagogik. Die ganze Welt der Erfahrung baut sich auf aus den Mitteln des Denkens. Die Welt der Erfahrung ist die Welt des Verstandes in strenger Einheit. Diese Welt des Verstandes aber ist die systematische Einheit aller Wissenschaften, anhebend von dem allgemeinsten und breitesten Fundamente der Logik und Mathematik; es ist also eine Einheit aus wenigen Grundelementen, aus den Grundelementen des Verstehens selbst. Ganz in diesem Sinne ist es, wenn Pestalozzi erklärt: „Jede Linie, jedes Maß, jedes Wort ist ein Resultat des Verstandes . . . auch ist aller Unterricht in seinem Wesen nichts anderes als dieses, nämlich progressive Verdeutlichung unserer Begriffe; seine Grundsätze müssen deshalb von der unwandelbaren Urform der menschlichen Geistesentwicklung abstrahiert werden."

Welches ist nun aber das Verhältnis dieser soeben charakterisierten theoretischen Erkenntnis zur Idee? In der Erfahrung kommt die „Idee" zu einer bloß negativen Aufgabe: die Grenze des Erkennens immer weiter hinaus zu schieben; es ist die Idee des schrankenlosen Fortganges über jeden scheinbaren Abschluß hinaus.

Durch das Grundgesetz des Bewußtseins ist Einheit alles Mannigfaltigen oder die Gesetzlichkeit im Chaos der Erscheinungen bedingungslos gefordert. Diese Forderung ist das Urgesetz alles Bewußtseins: die Setzung eines Unbedingten als Forderung. Die Einsicht, daß Erfahrung der Forderung des Unbedingten nie genügen kann, wird ergänzt durch die ganz positive: daß die Richtung des Fortschritts von einer bedingten Erfahrung zur andern durch den Ausblick aufs Unbedingte bestimmt ist. Diese Erkenntnis entspringt in der Betrachtung alles Empirischen aus dem nicht mehr empirischen Gesichtspunkte der Idee.

Diese und keine andere Erkenntnisart ist es, in derem Gebiete der Wille zu suchen ist. Der Wille ist nur denkbar als zwecksetzendes Bewußtsein; jeder Wille handelt aus einem Zwecke. Im Gedanken des Zweckes wird der Endpunkt einer Veränderungsreihe gedacht als durch uns voraus in Freiheit bestimmt, und sodann als rückwärts bestimmend für die Reihe der Veränderungen, für den Weg, der vom gegebenen Anfangspunkte zu diesem gedachten Endpunkte zu beschreiben sei.

Das Problem des Sollens bestimmt sich also: Wodurch ist der Endpunkt, der von mir gesetzte Zweck, bestimmt, aus dem meine Handlung anhebt?

Darauf gibt uns die Ableitung folgende Antwort: einzig und allein das formale Gesetz der notwendigen Übereinstimmung, der notwendigen Einheit unserer Gedanken unter sich, je in einem Kreise, den wir übersehen oder der unserer Erwägung vorliegt, bestimmt diesen Gedanken. Der letztbestimmende, höchste Grund einer jeden Zwecksetzung, das Endziel, ist die Einheit aller Zwecke unter sich. Hiernach bestimmt sich jede einzelne empirische Zwecksetzung: daß sie hinein passe in die Einheit und Übereinstimmung aller Zwecke unter sich. Diese letzte Einheit ist unerreicht und unerreichbar, aber dieser höchste Zweck: Einheit aller unserer Handlungen untereinander ist der Richtpunkt, für alle und jede zweckliche Erwägung das oberste Prinzip.

Es kann eine bloß empirische Zwecksetzung, sei es diese oder diese Lust oder ein solches oder solches Leben, gar nicht den letzten Sinn des Sollens enthalten. Jede empirische Zweckbestimmung kommt nicht zu einem Abschluß der Zwecksetzung, zu einem Abschluß der Frage nach dem Wozu? Insofern kennt der Wille, gerade unter Leitung der Idee, keine letzte empirische Aufgabe. Aber jede neue Zwecksetzung bekommt Einheit und Richtung: auch dieser neue höhere muß gesetzt werden, um unter allen untergeordneten Zwecken die Einheit zu stiften, die durch unseren früheren Willen nicht geleistet worden ist, Einheit unter allen Zwecken des menschlichen Handelns.

Im Aufbau der Erfahrung selbst war ein Element enthalten, das sie zum Stoff einer Willenswelt tauglich macht: wir lernten die Erfahrung als Prozeß verstehen. Sie zeigt sich auf keiner Stufe fertig, sie ist immer im Werden begriffen. Es gibt, so wunderbar es ist, in jedem Momente des Erfahrens eine Art Bewußtsein des noch nicht oder auch des nicht mehr uns gegenwärtig Bewußten. Diese Art des Bewußtseins läßt sich bezeichnen als Strebung, als Tendenz.

Nach dem Grade, indem sie bewußt wird, unterscheidet sich deutlich eine Folge von Stufen der Aktivität, deren unterste, dem Empirischen also nächststehende wir Trieb nennen. Der Charakter und die weitreichende Bedeutung des Triebes wird besonders klar am Begriff der Arbeit. Der Trieb ist etwas rein Sinnliches, d. h. nicht unsittlich noch sittlich. Darum kann es aber niemals sittliche Aufgabe sein, das Triebleben zu entwurzeln, sondern nur: es zu reinigen und zu heiligen.

Die zweite Stufe der Aktivität ist der Wille im engeren Sinne. Dies ist der bedeutsame Sinn des Willens: als des entschiedenen Vorsatzes einer Sache. In der Selbstbestimmung des Objekts ist der Wille dem Trieb überlegen: er ist die Festigkeit, d. h. beharrende Einheit der Bewußtseinsrichtung, ist konzentrierter Trieb. Der Wille ist nicht im Sinnlichen des Triebes mehr befangen; ihm gilt die Sache mehr als die Person, sogar als die eigene.

Der Wille gehorcht also einer Maxime; aber nicht jede Maxime taugt zu einer allgemeinen Gesetzgebung. Zwar hält der Wille die Einheit der Bewußtseinsrichtung fest, aber er erhebt sich noch nicht zur Frage nach dem unbedingt Gesetzlichen, noch nicht auf den Standpunkt des Unbedingten. Das läßt den bloßen Willen noch zurück hinter dem reinen oder Vernunftwillen. Diese Konzentration aller Zwecke im Blickpunkte des Unbedingten ist die Wurzel seiner Kraft. —

Nun haben wir uns aber gegenwärtig zu halten, daß ein Selbstbewußtsein, so paradox es klingen mag, im Menschen sich nur entwickelt im Wechselverhältnis von Bewußtsein zu Bewußtsein, nur in einer Gemeinschaft, gleichgültig, ob wir auf dem tiefsten Boden des bloßen Triebes oder dem des Vernunftwillens stehen. Zwischen Gemeinschaft und Erziehung besteht ein nicht bloß äußeres Verhältnis. Der einzelne Mensch ist eigentlich nur eine Abstraktion, gleich dem Atom des Physikers. Der Mensch, hinsichtlich alles desssen, was ihn zum Menschen macht, ist nicht erst als einzelner da, um dann auch mit andern in Gemeinschaft zu treten, sondern er ist ohne diese Gemeinschaft gar nicht Mensch.

Ferner handelt es sich in der Erziehung um das Bewußtsein, seinem Inhalt und den Gesetzlichkeiten nach, in die er sich ausrollt. Diese sind aber von Haus aus für alle dieselben. Folglich gibt es keinen reinen, d. h. gesetzmäßig erzeugten Inhalt des Bewußtseins, der des Einzelnen ausschließliches Eigentum wäre. Aller echte Bildungsinhalt ist an sich Gemeingut. Die Gesetzlichkeiten, nach denen sich aller Inhalt unseres Bewußtsein und also unserer Bildung gestaltet, sind allgemeine Gesetzlichkeiten alles Bewußtseins überhaupt. —

Es folgt nun aber aus der Gemeinsamkeit des Bildungsinhaltes zugleich die Möglichkeit einer Gemeinschaft in der den Inhalt gestaltenden Tätigkeit. Der bildende Einfluß der Gemeinschaft erstreckt sich auf den ganzen Stufengang der Befreiung des Bewußtseins. Besonders greifbar stellt sich dieser Sachverhalt dar in der menschlichen Sprache und ihrer unermeßlichen Bedeutung für die menschliche Er-

kenntnis, für die Gestaltung eines menschlichen Bewußtseins überhaupt. So leuchtet ein, wie sinnlos es ist, auch nur von theoretischer Bildung des Einzelnen zu reden ohne Berücksichtigung dieser wesentlichen Bedingung: des Lebens in der Gemeinschaft.

Was aber vom theoretischen Lernen gilt, das gilt ebenso allgemein von der Bildung des Willens. Man lernt das Lernen nur, indem man wollen lernt. Also ist gewiß jeder wahre Unterricht, der freie Einsicht und nicht bloß autoritative Annahme bewirkt, zugleich Erziehung, indem die Verstandesbelehrung ohne Willensentwicklung gar nicht erreicht werden würde.

Also muß die Lehre von der Willenserziehung von der Voraussetzung des Lebens in der Gemeinschaft von Anfang an ausgehen und die Konsequenzen dieser Voraussetzung auf Schritt und Tritt beachten. Diese Auffassung der Erziehungslehre wollen wir im Titel Sozialpädagogik in Erinnerung halten. Das Thema dieser Wissenschaft ist: die sozialen Bedingungen, die für die Bildung des Individuums bestehen und die Bedingungen, unter denen die Bildung des sozialen Lebens besteht. Dies sind aber nicht zwei trennbare Aufgaben, sondern das Gesetz, nach dem sich die intellektuelle und Willensbildung des Einzelbewußtsein entwickelt, ist dasselbe auch für die allgemeine Bildung des Gemeinschaftslebens. Gemeinschaft und Individuen entwickeln sich nach demselben einen Gesetze des Bewußtseins. Eine Sozialpädagogik darf also der Frage nach den Grundgesetzen des Gemeinschaftslebens, nach den Grundgesetzen, in denen das soziale Leben sich abspielt, nicht aus dem Wege gehen.

Die Gemeinschaft ist das Einzelbewußtsein, ins große projiziert, das Einzelbewußtsein ist ein Mikrokosmos, aber darum in seinem Inhalt nicht ärmer oder gar andersartig als der Makrokosmos der Gemeinschaft.

Die Entwicklung der Gemeinschaft muß durch dieselben wesentlichen Stufen fortschreiten, welche die Entwicklung des Einzelnen durchläuft: aus dem Reiche der Notwendigkeit durch Arbeit und Willensregelung ins Reich der Vernunft, der Freiheit.

Hiermit schließt der eigentlich theoretische, bedeutsamste Teil des Buches.

2. Buch: Hauptbegriffe der Ethik und Sozialphilosophie (S. 83—172).

Dieses Buch gibt ein System der Tugenden, d. h. der Betätigungsformen des Einzelnen kraft der Notwendigkeit des Gemeinschaftslebens; die Tugenden gliedern sich nach den uns bekannten Grundformen des Willenslebens. Die Tugend des Vernunftwillens ist

die Tugend der Wahrheit, die höchste und alles beherrschende. Die Tapferkeit oder sittliche Stärke ist die Tugend des Willens im engeren Sinne. Reinheit oder Maß ist die eigentümliche Tugend des unmittelbaren Trieblebens. Dazu kommt noch, als individuelle Grundlage der sozialen Tugend: die Tugend der Gerechtigkeit.

Wir müssen es uns versagen, die näheren Formulierungen und die Charakterisierung der Tugenden anzudeuten; in ihnen kommt die volle sittliche Kraft der Persönlichkeit Natorps zum schönsten Ausdruck.

Wie Natorp das System der Tugenden ableitet aus den Grundformen der Aktivität, so geschieht es auch mit der gesamten Materie und Form des sozialen Lebens. Auch hier gibt es drei planvoll ineinander greifende Funktionen, die in beständiger Selbsterneuerung das soziale Leben im Ganzen erhalten. Dem Triebleben entspricht die Ökonomie, die bloß wirtschaftlichen Berufe; dem Willen die regierenden Tätigkeiten; dem Vernunftwillen die bildenden Berufe. Wie aber alle Stufen der Aktivität im Bewußtsein desselben Menschen zur Erscheinung kommen, so dürfen auch diese verschiedenen Berufe nicht auseinander gerissen werden zu ebenso vielen Klassen von Trägern der Berufe (Plato). Dieselben Menschen müssen normalerweise an allen wesentlichen Grundfunktionen eines sozialen Lebens überhaupt teilhaben.

3. Buch: Organisation und Methode der Willenserziehung (S. 193—352).

Nun müssen die sozialen Ordnungen so gestaltet sein, daß jeder in sie hineinwachsende Mensch drei Stufen des Gemeinschaftslebens durchlaufen kann, die der individuellen Entwicklung der Aktivität nach ihren drei Stufen entsprechen; damit erst können sich die wesentlichen Seiten des Menschentums in klarer Einigkeit mit sich und der Gemeinschaft entwickeln. Nach dem heutigen Stande des sozialen Lebens lassen sich folgende drei Stufen des Gemeinschaftslebens unterscheiden, die dazu dienen, die Stufen der individuellen Aktivität in Einheit mit ihnen zu entwickeln: die unterste Stufe ist die Familie. Die Familie ist die natürliche Stätte einer Erziehung, die sich unmittelbar auf die gesunde Entfaltung des Trieblebens in der Richtung sozialer Arbeit ergeht; daraus ist die ganze Eigenart familienhafter Erziehung verständlich. Die zweite Stufe der Gemeinschaft, nämlich die bürgerliche, in der die Funktion der Regierung die allbeherrschende ist, hat sich eine ganz eigene, ihr entsprechende Organisationsform zur Erziehung eines sozialen Willens in der Schule geschaffen, deren

Eigenart in der bevorzugten Inanspruchnahme des regelnden Willens überhaupt verständlich wird. Schulung jeder Art ist Disziplinierung des Willens, ganz nach dem Vorbild der bürgerlichen Ordnungen. Die dritte und höchste Stufe der Gemeinschaft muß ganz auf freier Vernunft der Einzelnen beruhen. Daß diese Freiheit nicht einer Organisation widerstrebt, beweist zum wenigsten die Hochschule, die zwar zur Zeit nur für eine kleine Zahl schließlich nur ökonomisch Bevorzugter eine Stätte freier Bildung darstellt, aber das Muster abgibt für umfassende, nationale Organisationen zur freien Bildungspflege der Erwachsenen.*)

Überall zeigt sich Natorp im Mittelpunkt des Wogens moderner Probleme, nicht nur als Zuschauer, sondern als ernster und bedeutsamer, ja auch hier oftmals als bahnweisender Geist. Ganz ins pädagogische Gebiet geht dann die Methode, wie der Wille zu bilden ist. Übung einerseits, Lehre andererseits werden auf den verschiedenen Stufen der Aktivität charakterisiert. Zum Schluß erörtert Natorp eingehend und lichtvoll die philosophischen Bestandteile des Unterrichts, insbesondere der Ethik als Lehrfach, sodann den Anteil der ästhetischen Bildung an der Erziehung. Hier findet ein guter Teil unserer Lehrerschaft — ich meine, ein guter Teil vor allem seiner Qualität nach — in Natorp einen bereiten und konsequent freimütigen Parteigänger. Das Buch beschließend, spricht sich in zwei Kapiteln, die mit zu den schönsten gehören, Natorps Herzenssache aus: der Anteil der Religion an der Willenserziehung.

„Doch es ist zwecklos, darüber zu grübeln, wie künftig einmal der Mensch sich seine Religion gestalten wird. Es ist widersinnig, Religion machen zu wollen; sie wird als eine Geburt des menschlichen Genius eines Tages von selbst da sein — eine Frucht der sittlichen Erneuerung menschlicher Gemeinschaft. Auf diese aber läßt sich hinarbeiten, und dazu ein kleines beizutragen durch Klärung des vor uns liegenden Weges, war die Absicht dieser ganzen nun zu Ende gediehenen Untersuchung.“**)

Fortsetzung folgt.

---

*) Hierzu Natorps Abhandlung: Über volkstümliche Universitätskurse. Akademische Revue 1896, Heft 11 u. 12.

**) Seitdem sind von Natorp erschienen: P. Bergemanns Soziale Pädagogik. Rheinische Blätter, 75. Jahrg. Heft V u. VI. — Pädagogische Psychologie in Leitsätzen. Marburg 1901. — Grundlagen der Sozialpädagogik Pestalozzis. Vortrag in Zürich 1903.

Zur Frage des Universitätsstudiums der Volksschullehrer.

*Von **L. Boy** in Barmen.*

Das Thema ist in seinem Inhalte kein Neuling auf der Tagesordnung der deutschen Lehrerversammlungen. Aber die gegenwärtige Debatte zeigt im Vergleich zu den früheren namentlich in den Begleiterscheinungen einen erfreulichen Unterschied. Wenn die Volksschullehrer früher ihre Forderung nach Universitätsbildung zum Ausdruck brachten, wurde ihnen in der Regel von irgend einer Seite der Vorwurf der Überhebung und Anmaßung gemacht, und man verwies sie mit spöttischem Hohne in die Schranken zurück, die, wie man meinte, unüberschreitbar für sie gezogen seien. Ganz anders das Verhalten der Frage gegenüber in jüngster Zeit. Zunächst war es schon eine merkwürdige Erscheinung, daß ein Universitätsprofessor der Philosophie einen Vortrag über dies Thema auf der Deutschen Lehrerversammlung hielt und für die Zulassung der Volksschullehrer zur Universität eintrat. An der sich anschließenden literarischen Debatte beteiligten sich gleichfalls mehrere andere Universitätsprofessoren und sprachen zu Gunsten der Volksschullehrerwünsche. Große liberale Zeitungen, die früher solchen Wünschen keine Beachtung geschenkt hatten, stellten sich ihnen freundlich oder doch wenigstens nicht ablehnend gegenüber. Wegwerfende Urteile aus den Kreisen des gebildeten liberalen Publikums oder auch von seiten der Behörden sind wohl kaum hervorgetreten.

Woher dieser sich anbahnende Umschwung? Ich schreibe ihn zwei Ursachen zu. An verschiedenen deutschen Universitäten sind in den letzten Jahren Ferien- und Fortbildungskurse abgehalten worden, an denen sich auch zahlreiche Volksschullehrer beteiligt haben. In größeren Städten sind von diesen wissenschaftliche Vorlesungsreihen eingerichtet worden, und Universitätsprofessoren haben sie abgehalten. Durch diese Einrichtungen sind die Universitätsprofessoren in nähere Berührung mit dem Volksschullehrerstande gekommen. Sie haben so das ungewöhnliche Bildungsstreben kennen gelernt, das in diesem herrscht; sie sind auf das hohe Maß von Intelligenz aufmerksam geworden, das in dem Volksschullehrerstande nach wissenschaftlicher Ausgestaltung ringt. Diese Beobachtungen mußten den Volksschullehrern das freundliche Wohlwollen der Universitätsprofessoren gewinnen, und deren Haltung konnte nicht ohne Einfluß auf die Stimmung anderer Kreise bleiben. Dazu kommt ein Zweites.

Das brennendste Problem der Gegenwart ist in dem Aufwärtsstreben des vierten Standes gegeben. Das Denken aller Gesellschaftsklassen und Berufskreise ist auf die Lösung desselben gerichtet. Mancherlei Lösungsversuche sind gemacht worden; da sie aber nur die Oberfläche der Bewegung berührten, so blieben sie ohne wesentlichen Erfolg. Allmählich dämmert die Überzeugung,

daß ein durchgreifender Fortschritt in erster Linie auf dem Wege der Erziehung angebahnt werden muß. Diese Erkenntnis ruft naturgemäß ein größeres Interesse an der Volksbildung und an der Volksschule hervor. Die Folge ist, daß man auch dem Rufe der Volksschullehrer nach Wissenschaft nicht mehr so mißtrauisch gegenübersteht wie früher, ja daß man ihre Forderung hie und da sogar mit Wohlwollen in Erwägung zieht. Freuen wir uns dessen; doch übersehen wir nicht, daß noch viele Arbeit getan werden muß, bevor man es wagen wird, auch die praktischen Konsequenzen zu ziehen.

Universität und Volksschullehrer. Die Lösung der in dem Thema enthaltenen Fragen hängt ab von der Beantwortung der Frage: Bedarf der Volksschullehrer zur erfolgreichen und zeitgemäßen Ausübung seines Berufes einer wissenschaftlichen Berufsbildung?

In der bisherigen literarischen Debatte ist diese Frage wenig erörtert worden. In der Lehrerwelt wird wohl die Überzeugung allgemein sein, daß sie im bejahenden Sinne zu beantworten sei; in den übrigen Volkskreisen, besonders bei den wissenschaftlich gebildeten Vertretern anderer Berufsarten und bei den Behörden, dürfte eine solche Überzeugung nur erst vereinzelt anzutreffen sein. Darum muß in der Erörterung auf diesen Punkt Gewicht gelegt werden.

Infolge der politischen und industriellen Machtstellung, die das deutsche Volk im letzten Drittel des verflossenen Jahrhunderts errungen hat und infolge des viel schwieriger gewordenen Kampfes um ein kulturelles Dasein haben sich die Anforderungen, die an die Leistungsfähigkeit des Einzelnen zu stellen sind, bedeutend erhöht. Dazu kommt, daß in derselben Epoche die Wissenschaft vom Menschen und von der menschlichen Gesellschaft außerordentlich bereichert und vertieft worden ist. Unter Einfluß des politischen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Fortschritts hat sich auch an dem Erziehungsbegriff eine allmähliche Wandlung vollzogen; er ist zum Teil ein anderer geworden, an Umfang und Inhalt. Zwar ist der moderne Erziehungsbegriff noch nicht formuliert, doch lassen sich seine einzelnen Momente in ihren Hauptzügen wohl nachweisen.

Der moderne Kulturmensch soll vor allem fähig sein, an dem gesunden Aufbau des Volkskörpers, an der kräftigen Ausgestaltung des Gemeinschaftslebens mitzuarbeiten; er soll auch Sinn und Neigung haben, sich an dieser Arbeit zu beteiligen; sein Wille soll von der Sorge für die eigene Existenz sich erheben zur Teilnahme an den Interessen der Gesamtheit. Aus diesem Streben der Zeit sind die Gesetze über den Kinderschutz und die jugendlichen Arbeiter hervorgegangen; dasselbe Bedürfnis hat auch der Entwicklung des Fortbildungsschulwesens einen neuen Impuls gegeben. Ich nenne das pädagogische Prinzip, da sin den genannten und anderen Maßnahmen und Veranstaltungen zum Ausdruck kommt, das soziale Erziehungsprinzip. Es ist bereits nicht ohne Einfluß auf das Leben der Volksschule geblieben, wird aber noch in weit höherem Maße seine Gestaltung beeinflussen müssen.

Das soziale Erziehungsprinzip fordert, daß die Jugend für das soziale Leben tüchtig gemacht werde. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, den jugendlichen Geist mit Anschauungen, Vorstellungen und Ideen zu erfüllen, die wirklich „zeitgemäß“ sind, d. h. im Kulturleben der Zeit ihre Stütze finden und darum auch imstande sind, Antriebe für das Handeln zu geben. Die

Unterrichtsstoffe müssen also in Rücksicht auf die Realität des Lebens ausgewählt und angeeignet werden. Das ist das Realprinzip der Erziehung.

Die frühere Schulerziehung war ausschließlich oder doch fast ausschließlich auf die Ausbildung des Geistes gerichtet. Um die körperliche Erziehung und Entwicklung kümmerte man sich wenig oder gar nicht. Auch das ist anders geworden. Darauf deutet schon die Beachtung, die neuerdings die Schulhygiene allgemein findet; darauf deutet besonders auch die Aufmerksamkeit, die der Entwicklung des Turnwesens zugewendet ist. Unter dem Einfluß der modernen Wissenschaft ist man endlich dahin gekommen, den Menschen als ein organisches Ganze aufzufassen. Nicht nur der Geist allein, sondern Geist und Körper sollen der erziehlichen Einwirkung unterstellt werden. Es ist das organische Erziehungsprinzip, das in dieser Auffassung sich kundgibt.

Der ganze Mensch kann aber nur gebildet werden, wenn man den im Gesamtorganismus wirksamen Entwicklungsgesetzen nachgeht und, ihren Bahnen folgend, erziehlich auf Körper und Geist einzuwirken sucht. Dem organischen Prinzip tritt somit das Entwicklungsprinzip an die Seite. Es erblickt in dem Werden des jugendlichen Organismus eine fortgesetzte körperlich-geistige Entwicklung, in der nicht nur rein individuelle Bildungsgesetze, sondern auch das soziale Milieu, in dem das Kind aufwächst, sowie die Einflüsse der Vererbung sich geltend machen.

Von organisch-menschlicher Entwicklung zu reden, hat nur dann Sinn, wenn man damit den Begriff einer stetigen Vervollkommnung verbindet. Entwicklung und Vervollkommnung sind zusammengehörige Begriffe, und so erwächst aus dem Erziehungsprinzip der Entwicklung das pädagogische Idealprinzip der Vollkommenheit. Welcher Art diese Vollkommenheit sein soll, ist klar: das Individuum soll innerhalb des Rahmens der Volks- und Kulturentwicklung sich in seiner besonderen Eigenart zu möglichst hoher Entfaltung emporheben; es soll eine Persönlichkeit werden, die, mit den Idealen menschlicher Vollkommenheit erfüllt, danach ringt, in sich selbst wie in dem Menschheitsganzen, dem es angehört, diese Ideale zu verwirklichen, und die in diesem Ringen das Glück des Erdendaseins findet.

Diese fünf pädagogischen Prinzipien, das soziale, das Realprinzip, das organische, das Entwicklungsprinzip und das Prinzip der Vollkommenheit, geben dem Erziehungsbegriff und somit der Erziehungstätigkeit einen weiteren Umfang und einen zum Teil neuen Inhalt; sie sind an der Arbeit, das Schulwesen in seiner äußeren Organisation und in seinem inneren Leben in wesentlichen Stücken umzugestalten.

Welche wissenschaftliche Anforderungen stellen nun diese modernen Erziehungsprinzipien an den Schulerzieher?

Wer als Erzieher dem Sozialprinzip Rechnung tragen will, der muß den Sozialkörper kennen. Man wird nun zwar sagen, eine solche Kenntnis bringt schon das tägliche Leben ohne Schwierigkeit mit sich; das ist aber nur zum Teil richtig. Das tägliche Leben liefert nur das Material, das eigentliche Verständnis und eine verwertbare Erkenntnis gibt die Sozialwissenschaft. Der Erzieher muß daher mit dieser vertraut sein.

Das Realprinzip erwartet von dem Lehrer die Kenntnis der Wissenschaften, aus denen die Unterrichtsstoffe zu entnehmen sind. Er muß diese Stoffe, wenn er sie inhaltlich richtig werten will, nach ihrer Stellung inner-

halb der betreffenden Wissenschaft würdigen können, muß letztere also, wenigstens in ihren Grundlinien, erfaßt haben. Somit setzt das Realprinzip bei dem Lehrer eine wissenschaftliche Allgemeinbildung voraus.

Wie man von einem Arzt, der es unternimmt, einen erkrankten Körper zu heilen, erwartet, daß er diesen Körper genau kenne, so ist nicht minder an einen Erzieher der Anspruch zu erheben, daß er mit dem Bau des Körpers, dessen Entwicklung er beeinflussen will, und mit den Funktionen seiner Organe vertraut sei. Der Erzieher muß ein Stück Arzt und Hygieniker sein. Die Anstellung von Schulärzten scheint mir ein Hinweis darauf zu sein, daß der Lehrerstand in dieser Hinsicht in seiner wissenschaftlichen Ausbildung rückständig geblieben ist; denn alles, was innerhalb des Schulbereiches an Erziehungsmaßregeln notwendig ist — und dazu gehören doch auch die hygienischen — sollte er selber wissenschaftlich beurteilen können. Folgt hieraus, daß dem Lehrer die Gebiete der Anatomie und Physiologie nicht unbekannt bleiben dürfen, so gilt dies natürlich noch in weit höherem Grade von der Wissenschaft des geistigen Lebens, das er leiten und beeinflussen soll: von der Psychologie.

Das Entwicklungsprinzip und das der Vollkommenheit endlich enthalten für den Erzieher die Notwendigkeit einerseits über die Natur der menschlichen Entwicklung und anderseits über deren Ziel unterrichtet zu sein. Ersteres führt ihn zur Biologie, letzteres zu den normgebenden philosophischen Wissenschaften der Logik, Ethik und Ästhetik.

Wir sehen also, es ist eine ganze Reihe von Wissenschaften, die der Lehrer studiert haben muß, wenn er den Anforderungen genügen will, die das moderne Leben an einen gebildeten Erzieher stellt. Alle diese Wissenschaften sind aber noch nicht die Pädagogik selbst; diese erwächst zwar auf ihrer Grundlage, aber sie ist trotzdem eine selbständige Wissenschaft.

Versetzen wir uns in eine Schulklasse. Drei Faktoren der Schularbeit haben wir darin zu unterscheiden: die Schüler, den Unterrichtsstoff, den Lehrer. Der Unterrichtsstoff soll in einer solchen Weise auf den Schüler einwirken, daß dadurch in seinem Geiste Bildungsprozesse hervorgerufen werden. Diese Einwirkung soll der Lehrer vermitteln. Er hat daher den Unterrichtsstoff in eine derartige Form zu gießen, daß er der augenblicklichen Beschaffenheit des kindlichen Geistes angemessen ist und dort psychische Kraftformen erzeugt. Die Formung und Darbietung des Stoffes nach psychischen Gesichtspunkten während des Unterrichtsverlaufs und die Erzeugung psychischer Kraftformen durch denselben ist pädagogische Unterrichtskunst. Die Unterrichtskunst wird vorbereitet durch voraufgehende theoretische Formung des Unterrichtsverfahrens, durch theoretische Perspektiven der psychischen Formen, die im kindlichen Geiste hervorgerufen werden sollen. Ähnlich liegt die Sache bei der erziehlichen Einwirkung auf den Körper und bei den Maßregeln der Zucht. Die gekennzeichnete theoretische und praktische Formgebung ist Pädagogik, und die systematische Begründung und Anordnung aller der Grundsätze und Gesichtspunkte, die bei solchen erziehlichen und unterrichtlichen Formgebungen in Betracht kommen, ist die Wissenschaft der Pädagogik. In der praktischen Anwendung muß diese Wissenschaft freilich nach den veränderten Bedürfnissen des Einzelfalles stets modifiziert, individualisiert werden. Das ist aber nur möglich, wenn der Erzieher die Wissenschaft der Pädagogik in selbständiger

und kritischer Weise nach jeder Richtung hin beherrscht. Eine solche Beherrschung ist wiederum erst die langsam reifende Frucht eines gründlichen Studiums.

Die Wissenschaft der Pädagogik ist eine Normenwissenschaft. Die Normen kennzeichnen ein in sich geschlossenes ideales Bildungsgebäude; sie sind aus den gesamten Hilfswissenschaften der Pädagogik heraus komponiert und finden in ihnen ihre Begründung. Die Wissenschaft der Pädagogik und ihre Hilfswissenschaften machen daher für den Lehrer ein zusammengehöriges Ganze aus. Er muß dieses Ganze nach allen Richtungen hin durchforscht haben, wenn er anders den Aufgaben der modernen Schulerziehung gewachsen sein will. Da die pädagogischen Normen fortwährend gestaltende Anwendung finden auf die Unterrichtsstoffe, so ist in dieser ihrer Beziehung zu den andern Wissenschaften auch die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Allgemeinbildung für den Lehrer gegeben. Für den Volksschullehrer ist somit die wissenschaftliche Allgemeinbildung und die wissenschaftliche Berufsbildung eine Notwendigkeit.

Nicht um seinetwillen, sondern um der Schule, um der Jugend willen; sie ist daher unerläßlich für jeden Lehrer. Professor Rehmke vertrat in seinem Vortrage die Ansicht, daß die wissenschaftliche Berufsbildung wohl für den Schulleiter notwendig, für die übrigen Lehrer aber vielleicht entbehrlich sei; der Schulleiter bedürfe zur Beurteilung der Gesamtarbeit der Schule allgemeiner sozialer und pädagogischer Gesichtspunkte, wie solche nur durch die Wissenschaft zu gewinnen seien, während der Klassen- und Fachlehrer und der Lehrer auf dem Lande ihrer entraten könnten. Das ist ein Irrtum. Unzweifelhaft bedarf der Schulleiter der allgemeinen Gesichtspunkte; aber der Klassen- und Fachlehrer und besonders auch der isolierte Lehrer in der Dorfschule bedarf ihrer nicht weniger. Jede Erziehungsmaßregel, jede Unterrichtstätigkeit, und sei sie scheinbar noch so geringfügig, gewinnt erst unter Beleuchtung allgemeiner Beziehung die richtige Beurteilung. Ein Lehrer, dem die Fähigkeit abginge, den Einzelfall mit dem Allgemeinen, die Kleinarbeit mit der Gesamtheit des individuellen und des sozialen Erziehungsplanes in organische Beziehung zu setzen und dadurch zu befruchten, würde einem unheilbaren und geisttötenden Manierismus anheimfallen. Das ist es ja, was dem Schulmeistertum den abstoßenden Beigeschmack gibt, daß seine Träger in der völligen Hingabe an die Kleinarbeit allzu leicht der allgemeinen Gesichtspunkte und damit des idealen Schwunges verlustig gehen und dann im Laufe der Jahre pädagogisch verknöchern und verarmen. Die Beispiele sind nicht selten. Schutzmittel gegen eine solche innere Verarmung und Verknöcherung gewährt nur die wissenschaftliche Bildung und eine fortgesetzte Beschäftigung mit der Wissenschaft der Pädagogik. Sie ist der Jungbrunnen für uns Schulmeister und damit zugleich ein Freudenquell für die Jugend. Es bleibt dabei: jeder Lehrer bedarf der wissenschaftlichen Ausrüstung.

Es ist eine seltsame Erscheinung, daß in den gebildeten Volkskreisen die Überzeugung von der Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Bildung des Volksschullehrers nicht schon längst zum Durchbruch gekommen ist. Wenn dem Bauer ein Pferd oder eine Kuh erkrankt ist, so erachtet man es als selbstverständlich, daß er sich an einen wissenschaftlich gebildeten Tierarzt wende; um den schwerfälligen Geist seines Sprößlings aufzuhellen, was hat

das aber mit der Wissenschaft zu tun? Den Landwirt, der über Minderertrag seines Gutes klagt, verweist man auf die wissenschaftlichen Grundlagen einer rationellen Feldwirtschaft; daß das Defizit in der Volksschulleistung auch wohl auf Mangel an Wissenschaft zurückzuführen sein möchte, der Gedanke liegt der Allgemeinheit fern. Auf die Kultur der Kinder des Waldes muß sich der Forstmann durch ein gründliches Studium der einschlägigen Wissenschaften vorbereitet haben; um die Kinder des Volkes zu kultivieren, dazu sollte es der Wissenschaft bedürfen? Daß der Fabrikant und der Kaufmann, die materielle Güter erzeugen und umsetzen, wissenschaftliche Hochschulen für ihren Stand erstreben, ist erklärlich; daß aber der Volksschullehrerstand, der geistige Werte im Volke erzeugt und verbreitet, den Besuch der wissenschaftlichen Hochschule fordert, ist mehr als befremdlich. Um dem Offizierstande Gelegenheit zu geben, sich auf einer zeitgemäßen wissenschaftlichen Höhe zu erhalten, soll in Verbindung mit dem Polytechnikum in Charlottenburg eine militärische Hochschule errichtet werden. Jedermann wird es als in der Ordnung erachten, daß die Wissenschaft im weitesten Umfange dazu beitrage, das Land gegen einen äußeren Feind zu schützen. Aber sind nicht Dummheit und Unwissenheit, Vorurteile und Aberglaube auch Feinde und umso mehr Feinde, jemehr sie im Innern des Landes große Volksmassen gefangen halten; müßte nicht die Wissenschaft zur Bekämpfung dieser Feinde erst recht in Anwendung kommen? Man ist gern damit einverstanden, daß die Wissenschaft auf allen Gebieten die produktive Arbeit rationalisiere und befruchte; man findet es natürlich, wenn die gebildeten Berufsstände ihren Anteil an der wissenschaftlichen Hochschulbildung haben wollen. Doch was hat die Wissenschaft in der Volksschule zu tun? Was hat der Volksschullehrer auf der Hochschule zu suchen? Liegt in einer solchen Denkweise nicht Gleichgültigkeit gegenüber dem Bildungszustande und dem Wohlergehen der unteren Volksklassen? Ist es Unkenntnis über den Zusammenhang von Volksbildung, Volkswohlstand und Volkskraft? Vielleicht liegt ein Stück Ursache in beidem. Die Hauptursache wird jedoch in letzter Linie in der langandauernden Herrschaft des praktischen Materialismus zu suchen sein. Die Jagd nach materiellem Gut und nach materiellem Genuß haben die Entfaltung des sozialen Sinnes verlangsamt und das Interesse für die geistige Entwicklung des Volkslebens zurückgehalten. Aber glücklicherweise mehren sich die Anzeichen, daß der Idealismus und zwar als sozialer Idealismus wieder die Oberhand gewinnen wird, und mit ihm ist auch eine höhere Einschätzung geistiger Volkswerte zu erwarten. Der Sozialidealismus wird die Volksschule aus ihrer Aschenbrödelstellung herausheben; er wird die Wissenschaft in die Volksschule und in das Volk tragen; er muß dem Volksschullehrer die wissenschaftliche Ausrüstung vorschreiben.

Wo soll der Volkschullehrer sich die wissenschaftliche Bildung erwerben? Dort, wo auch die andern wissenschaftlichen Berufsstände sich in den Besitz einer wissenschaftlichen Bildung setzen; dort, wo die Wissenschaft in ihrer Wahrheit und Reinheit mit Hingebung gepflegt und unverkürzt dargeboten wird: auf der Universität. Man kann zwar auch auf dem Wege des Privatstudiums in die Wissenschaft eindringen, und der Volksschullehrer ist bisher auf diesen Weg verwiesen gewesen; wer aber versucht hat, denselben zu gehen, der weiß, wie umständlich er ist, zu wie vielen Irrungen er führt und welchen

Zeitverlust er mit sich bringt. Richtig ist allein dies: zuerst Einführung in die Wissenschaft durch einen kundigen Führer und durch das lebendige Wort, dann das Privatstudium zur Vertiefung und Weiterbildung; zuerst die Universität, dann das eigene Studierzimmer. —

Wir haben uns bisher mit der Frage nach der Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Berufsausrüstung des Volksschullehrers beschäftigt, und wir glauben nachgewiesen zu haben, daß sie schlechterdings notwendig ist, und daß der Volksschullehrer sich dieselbe auf der Universität zu erwerben habe. Es erhebt sich nun die Frage: *Ist für den Volksschullehrer auf Grund seiner Vorbildung das Universitätsstudium möglich?*

In den früheren Reformvorschlägen für die Ausbildung der Volksschullehrer ist neben der Forderung des Universitätsstudiums immer mit Nachdruck verlangt worden, daß der Volksschullehrer seine Allgemeinbildung sich wie die andern wissenschaftlichen Berufsstände *auf den höheren Schulen* erwerben müsse. Die Präparandenschule wurde vollständig ausgeschaltet und das Seminar entweder mit der Universität verbunden oder nach deren Besuch verlegt. Erst die Allgemeinbildung, dann das wissenschaftliche Spezialstudium, endlich die praktische Berufsschulung; es ist nicht zu leugnen, daß das ein idealer Entwicklungsgang ist. Doch dies Ideal läßt sich in absehbarer Zeit nicht verwirklichen; wollten wir aber in theoretischer Hartnäckigkeit auf die Durchführung des Idealganges bestehen, so würden wir die Hauptsache, die Zulassung zum Universitätsstudium, in noch weitere Ferne rücken. Ein kluger Mann schließt sich an das Gegebene an und sucht sich von da aus Schritt für Schritt dem Ideal zu nähern. Für unsern Fall sind die Präparandenschule und das Seminar das Gegebene. Da ist nun der glückliche Umstand eingetreten, daß wenigstens in Preußen diese Anstalten vor kurzem neue Lehrpläne erhalten haben und *in ihnen den höheren Schulen angenähert worden sind*. Konnten die höheren Schulen nicht zu uns kommen, so kommen jetzt Präparandie und Seminar zu den höheren Schulen. Es ist nun zu erwägen, ob der reformierte Bildungsgang dem Volksschullehrer die erforderliche Reife für das Universitätsstudium gibt. Wir werden am sichersten zu einem zutreffenden Urteile gelangen, wenn wir Volksschule, Präparandie und Seminar in Vergleich stellen zu den neunklassigen höheren Schulen.

Bei den neunklassigen Schulen unterscheidet man eine dreifache Gliederung: drei Unterklassen (Sexta bis Quarta), drei Mittelklassen (Untertertia bis einschießlich Untersekunda), drei Oberklassen (Obersekunda, Unter- und Oberprima). Diese Gliederung entspricht den drei Stufen in dem Bildungsgange des Volksschullehrers. Der Unterstufe der höheren Schule ist *die Volksschule*, der Mittelstufe *die Präparandie*, der Oberstufe *das Seminar* gegenüber zu stellen.

Wenn ein vierzehnjähriger Volksschüler aus der obersten Klasse zur Präparandie übergeht, so hat er einen bei weitem umfassenderen Lehrplan durchlaufen wie der zwölf- bis dreizehnjährige Quartaner; namentlich ist er diesem überlegen in Religion, im Deutschen, im Rechnen, in Geschichte, in der Geographie und in den naturkundlichen Fächern; der Quartaner hingegen ist drei Jahre in einer fremden Sprache unterrichtet worden. Da aber der fremdsprachliche Unterricht, namentlich in den Unterklassen, vorzugsweise rein ver-

baler Natur ist, so ist unstreitig der Volksschüler dem Quartaner an Bildung, namentlich an sachbegrifflichem Verständnis überlegen.

Der Lehrplan der dreiklassigen Präparandenschulen deckt sich in einigen Punkten mit dem Lehrplan der dreiklassigen Mittelstufe der höheren Schule, so im Deutschen, in der Geschichte und in der Geographie; er bietet weniger in der Algebra und in der Geometrie, dafür bei weitem mehr im Rechnen, in der Naturkunde und in der Religionslehre. Die Präparanden werden in einer fremden Sprache (Französisch oder Englisch), die Schüler der höheren Schule in zwei oder drei fremden Sprachen unterrichtet. Der umfangreichere und tiefer gehende Sachunterricht auf der einen Seite steht dem nachdrucksvolleren Betrieb eines Formalunterrichts (Mathematik, fremde Sprachen) auf der andern Seite gegenüber; dort wieder eine umfassendere sachbegriffliche Bildung, hier intensivere formal-verbale Schulung.

Der Lehrplan des Seminars zeigt gegenüber den Lehrstoffen der Oberstufe der höheren Schulen wesentliche Unterschiede. Er verlangt im Seminar mehr in der Religionslehre; im Deutschen sind fast dieselben Dichterwerke vorgeschrieben, aber der Unterricht ist umfassender in der Literaturgeschichte, in der Grammatik und soll überdies die Mundarten berücksichtigen. In der Mathematik deckt sich das Seminarpensum ungefähr mit dem der Oberstufe des Gymnasiums, bleibt aber hinter dem der beiden andern neunklassigen Anstalten zurück. In der Geschichte steht im Seminar die preußisch-deutsche Geschichte im Vordergrund, während die höheren Schulen sich auch eingehend mit der alten Geschichte beschäftigen. In der Naturgeschichte und in der Geographie gibt das Seminar mehr, in der Chemie ungefähr dasselbe, in der Physik weniger. Die höheren Schulen haben auf der Oberstufe einen intensiven Betrieb in zwei und in drei fremden Sprachen, das Seminar unterrichtet in einer fremden Sprache. Das Seminar führt seine Schüler ein in die Psychologie, in die Logik, in die Unterrichtslehre und in die Geschichte der Pädagogik, gibt also die Grundlagen der Philosophie, während die höheren Schulen von einer Einführung in die Philosophie ganz absehen. Dazu kommt im Seminar ein Unterricht in der speziellen Didaktik der einzelnen Unterrichtsfächer, also eine Anleitung in der Anwendung der Lehren der Logik und der Psychologie auf die konkreten Unterrichtsstoffe. Das Seminar hat somit ein Mehr in Religion, im Deutschen, in der Geographie, in den naturgeschichtlichen Fächern und in den philosophischen Grundlagen; die höheren Schulen haben ein Mehr in der Geschichte, in der Mathematik und in der Physik, besonders aber in den fremden Sprachen. Das Seminar betont mehr die Anschauungsgrundlagen und die begriffliche Bildung mit der Einmündung in die Philosophie; auf der Oberstufe der höheren Schule findet eine stärkere Pflege der formal-verbalen Bildungsfaktoren statt.

Wir haben durch den Vergleich der Lehrpläne folgendes gefunden: In dem dreistufigen Bildungsgange des Volksschullehrers (Volksschule, Präparandie, Seminar) hat die sachbegrifflich-philosophische Bildung, in den neunklassigen höheren Schulen die formal-verbale Bildung den Nachdruck. Das dem so ist, kann nicht befremdlich sein: der Bildungsgang des Volksschullehrers verdankt seine Anlage dem Volksbedürfnis, die höheren Schulen sind ursprünglich aus dem sprachlich-formalen Bedürfnis des Gelehrten hervorgegangen. (Schluß folgt.)

Umschau.

Tegelort, den 24. Juli 1903.

„Ausspannen!“ schrieb mir der bereits in der Sommerfrische weilende Redakteur der „Deutschen Schule“ Ende Juni. Als ein Mitarbeiter, der in und außer dem Hause ans Gehorchen gewöhnt ist, spannte ich denn auch mit Beginn der Ferien aus; d. h. ich packte einen Artikel über den negativen Anteil des preußischen Landtags an dem Aufbau der Volksschule, den eine neu begründete Zeitschrift von mir gewünscht hatte, halb fertig in den Koffer und fuhr mit dem Nachtzuge nach Frankfurt a. M., wo ich am Sonntag morgen bis zur Abfahrt meines Zuges das Opus vollendete und dann an einer Versammlung des Verbandes Mittelrheinischer Bildungsvereine in Gr.-Gerau teilnahm. Dieses den meisten Lesern jedenfalls nicht bekannte Städtchen liegt in der Nähe von Tribur, allwo die deutschen Fürsten einst den würdigen Karl den Dicken absetzten und etwa 200 Jahre später den bekannten Beschluß faßten, der Heinrich IV. zu seinem Gange nach Kanossa veranlaßte. Der Vorsitzende der Versammlung knüpfte an diese nicht eben erbaulichen Tatsachen der deutschen Geschichte an, um auf den Landesherrn, den Großherzog von Hessen, als einen treuen Anhänger der Reichsidee sein Glas zu leeren. Ich hing meinen eigenen Gedanken nach. Es wollte mir scheinen, als ob die Bewohner der gottgesegneten Ebene zwischen Frankfurt, Mainz und Mannheim nicht immer über ihre grünen Rebenhügel hinwegblickten, vielmehr, sich selbst genug, Welt Welt und Reich Reich sein ließen und ihres eigenen Seins und Wirkens sich freuten. Mitten unter den stillfröhlichen Männern, die hier tagten, traf ich Heinrich Scherer aus Worms, so stattlich und frisch, wie ich ihn nie gesehen. Das scharf geschnittene, erregte Gesicht, das mir von der Kölner Versammlung unvergeßlich geblieben war, hat vollere Formen angenommen. Wir plauderten über dies und jenes, insbesondere über die Hoffnungen und Kämpfe der deutschen Lehrerschaft und über die vor- und die nächstjährige Deutsche Lehrerversammlung. In Chemnitz fehlte der tapfere Bannerträger einer freien, sich fortentwickelnden Schule bekanntlich. In Königsberg sehen wir ihn, so hoffe ich, wieder. Die Lehrerschaft hat an Männern von Scherers Bedeutung keinen Überfluß, die in der Kritik so starken negativen Größen können ihn und seinesgleichen nicht ersetzen.

Aus dem gesegneten Rheinhessen ging's nach Straßburg, wo die Schulen noch in voller Arbeit standen, so daß es bequem war, das Handwerk zu grüßen. Interessanter als die zunftgemäße Pädagogik ist mir allerdings immer die Pädagogik der Straße. Ich frage einen Straßburger Schutzmann nach der Volksbibliothek, die, beiläufig bemerkt, 100000 Bände ausleiht und, wegen zu starker Inanspruchnahme und unzureichenden Bücherbestandes (8—9000 Bände), neue Leser nicht zulassen kann und auch eine stark benutzte Lesehalle besitzt. Man sollte meinen, so ein Institut müßte leidlich bekannt sein. Der Mann des Gesetzes blieb mir aber die Antwort schuldig. Das reizte mich, nochmals zu fragen. Ich verfiel auf einen Stephansjünger. Er rieb sich die Stirn, sann eine Weile nach und — nannte mir die Katholische Volksbibliothek, eine streng kirchliche Schöpfung. Der Kasus gab mir zu denken. Die katholische Geistlichkeit weiß mit allem, was sie schafft, besser ins Volk zu dringen, als irgend wer, und so ablehnend sie sich gegen

Schöpfungen verhält, die einen freieren Geist atmen, so wenig ihr beispielsweise das, was die „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ treibt, in der Sache zusagt, die Formen, in denen diese freieren Organisationen arbeiten, weiß man im klerikalen Lager zu schätzen und anzuwenden und damit Erfolge zu erzielen.

Auf meinen Wanderungen durch Alt-Straßburg, auf denen ich mir auch die engsten Gassen und Winkel nicht schenkte, sogar Plätze wie den „Wo der Fuchs den Enten predigt“, bewunderte, summte mir das „O Straßburg, o Straßburg, du wunderschöne Stadt“ immer wieder durch den Kopf. Ob es eine Ironie sein sollte, oder ob unsere Begriffe von „wunderschön“ wirklich so ganz andere geworden sind? Das neue Straßburg ist tatsächlich wunderschön, die alten Stadtteile aber sind es zum großen Teile durchaus nicht. Gewundert habe ich mich, daß man in den alten Straßburger Gassen kaum ein französisches Wort hört, sondern immer wieder reines, urwüchsiges Elsässisch. Das natürliche Anrecht Frankreichs auf Straßburg steht anscheinend doch auf recht schwachen Füßen.

Zwei Eisenbahnstunden bis Basel, und man ist in einer Stadt, die in ihrem ganzen Charakter ebenso deutsch wie etwa Hannover und Kassel ist. Ich kürzte hier meine Straßenstudien ab, um die Stiftung Isaak Iselius, der aus Pestalozzis Lebensgeschichte in der ganzen pädagogischen Welt bekannt ist, zu bewundern. Man hat dem eigenartigen Manne im Schmiedehof, Gerber-Gasse 24, eine hübsche Erzstatue errichtet. Er selbst hat sich in der „Gesellschaft zur Beförderung des Guten und Gemeinnützigen“, die auf eine 127jährige Tätigkeit zurückblickt und gegenwärtig in einigen 60 Sektionen arbeitet, ein schöneres Denkmal geschaffen.

Die Größe und Schönheit der Alpenwelt zu schildern, fühle ich mich nicht berufen. Eine Dame, in deren Gesellschaft ich auf die Rochers de Naye fuhr, fand mich den Naturschönheiten gegenüber zu kalt; sie hatte aber nachher Not, mich wieder mit hinunter „zu den Stätten der Menschen“ zu bekommen und gestand mir nun, sie habe mich falsch beurteilt. Sie schwärmte, wie sie sagte, innerlich; ich auch.

Die Berge sind das treffendste Bild menschlicher Größe. Wir bewegen uns einer Bergkette entgegen. Trotzig und protzig erheben die niedrigen Vorberge ihre Häupter. Sie erscheinen dem Auge wie himmelhohe Riesen. Wir steigen höher, die Giganten werden zu Maulwurfshaufen, die das Auge kaum noch von der Ebene sich abheben sieht. Bald werden sie völlig verdeckt. Neue Kolosse sind vor uns aufgestiegen, aber auch sie teilen bald das Schicksal ihrer zwerghaften Brüder am Fuße der Gebirgskette. Schließlich steigen die wenigen Großen in der Kette frei empor. Sie allein halten auch die Probe aus. Wohin wir uns auch wenden, auf jedem freien Aussichtspunkte blicken wir auf ihre Riesenhäupter, und ihre Höhe kommt uns umsomehr zum Bewußtsein, je weiter wir uns von ihnen entfernen. Und die Menschen? Wie trotzig und protzig stellen sich uns die selbstbewußten Kleinen in den Niederungen des menschlichen Lebens oft gegenüber! Wie klein aber werden sie, wenn wir selbst höher steigen und freier um uns blicken! Nur die wahrhaft Großen bleiben immer über uns, und ihre Häupter ragen auch dann noch hoch empor, wenn jede andere menschliche Größe sich im Nebel

verliert. Berge und Menschen, in der Nähe so groß, in der Ferne und im Angesichte des wahrhaft Großen so klein!

Daß ich die genußreichsten und frohesten Tage nicht in der deutschen, sondern in der französischen Schweiz verlebt habe, ist mir einigermaßen schmerzlich zu berichten, entspricht aber leider den Tatsachen. Das unbeschreibliche „Schwyzer Dütsch" zu verstehen, wird wahrscheinlich auch anderen schwerer, als, trotz mäßiger französischer Sprachkenntnisse, mit jedem französischen Kinde und Arbeiter sich zu unterhalten. Aber das will nicht viel sagen. Man muß auch in anderen deutschen Gauen die Ohren spitzen, um der Dialekte Herr zu werden. Auch daß man existenzgefährliche Attentate auf den Geldbeutel in den französischen Landesteilen weniger oft abzuwehren hat als in den deutschen, mag noch hingehen. Aber schmerzlich ist die massive, oft klotzige Art, mit der so viele weniger gebildete Deutsch-Schweizer den Fremden begegnen, gegenüber der gewinnenden Freundlichkeit der Franzosen. Wer nur den Pariser kennt, hat vom französischen Wesen nur eine unvollkommene Vorstellung. Man bewundert an dem Pariser Arbeiter die Gewandtheit im Verkehr und die prägnante, sichere Art zu sprechen und schreibt dies auf das Konto der Weltstadt. Diese Vorzüge kann man aber bei französischen Alpenhirten und Holzarbeitern in den abgelegensten Waldtälern auch finden, und die viel gerühmte Höflichkeit der Franzosen ist wenigstens in der französischen Schweiz allgemein. Nicht nur die Schulknaben, auch die dem lieblichen Alter der Flegeljahre näher gekommene reifere Jugend grüßt den Reisenden so höflich, wie es in Deutschland allenfalls noch in den ärmeren Gebieten des Thüringer Waldes geschieht. Der französische Arbeiter versäumt selten, im Vorübergehen auf der Straße sein „Bon jour, Monsieur" uns zuzurufen und seine Hand zum Gruße zu erheben. Das ist freilich etwas Äußerliches, aber wenn man tagelang durch die Berge wandert und nur selten einen Menschen trifft, und dann beim Durchschreiten eines Dorfes in dieser Weise daran erinnert wird, daß zwischen den Felsen und Wäldern und Bächen freundliche Menschen wohnen, so fühlt man sich dadurch doch ungemein angezogen.

Den schönsten Abend verlebte ich in dem durch seinen „Fromage de Gruyère" bekannten Gebirgsstädtchen Gruyères, in einem Gasthause mit dem etwas anspruchsvollen Namen „Hôtel de Lis". Von freundlichen Gesichtern empfangen, gut verpflegt, gut gebettet, weder nach Namen, noch Stand und Herkunft gefragt, saß ich bald mitten unter den Familienmitgliedern. Die Kinder zeigten mir ihre Schularbeiten und erzählten von ihren Spielen, die Mutter berichtete mir die Krankheitsgeschichte ihres Jüngsten, eines allerliebsten achtjährigen Burschen. Vor mehr als dreißig Jahren habe ich oft auch vor einem ebenso einsamen, auf einer Bergeshöhe gelegenen Hause gesessen und den Erzählungen namenloser Fremder gelauscht, die um einen Gotteslohn im Vaterhause Unterkunft fanden. Die blonde Französin, die so einfach über alles und jedes sich aussprach, stellte mir das Bild der lange verstorbenen eigenen Mutter mit ergreifender Lebhaftigkeit vor die Seele.

Der Deutsche ist im allgemeinen fleißig und tüchtig. Man weiß seine Arbeit auch überall zu schätzen. Selbst unsere lieben Vettern jenseit des Kanals spüren seit einiger Zeit, daß der Stamm, von dem sie vor langer Zeit sich abgelöst haben, noch ähnliche Äste treibt. Aber oft wäre es doch besser, wenn wir mit unserer Umgebung nicht bloß mit den Ellbogen verkehrten und

alles andere eifersüchtig in unseren tiefsten Busen verschlössen. Auch würde es unseren lieben Landsleuten nichts schaden, wenn sie draußen, auf der Reise ihre lokale Position zu vergessen suchten. Es gibt kaum etwas Komischeres, insbesondere bei dem schönen Geschlecht, als den Anspruch, daß ihre an sich gewiß sehr respektable Person auch einige hundert Meilen von Buxtehude und Krähwinkel entfernt noch gebührend beachtet werde. Humoristisch angelegten Reisenden geben diese Typen des beschränkten Kleinstadt- und Dorflebens fast zu mühelose Gelegenheit zu den grausamsten Spöttereien, aber die armen Objekte dieses Reiseamusements fühlen sich bitter gekränkt und kommen um den ganzen Genuß ihrer Reise.

Uns Deutschen fällt es schon rein sprachlich sehr schwer, mit einem Unbekannten ohne Förmlichkeiten zu verkehren. Dem Franzosen ist jeder und jede Fremde „Monsieur“, „Madame“, „Mademoiselle“, uns „Sie“, „Herrrr...“, „gnädige Frau“ und „Fräulein“. Erst wenn wir erfahren haben, daß unser Gegenüber einen Namen führt oder einen Titel trägt, ist die Brücke geschlagen. Wenn unser geschätzter deutscher Sprachverein sich ein wirkliches Verdienst erwerben wollte, so müßte er eine ähnliche neutrale Anrede erfinden und zur Anwendung bringen, wie die Franzosen sie haben. Damit würde er sich freilich die Gunst der betitelten Dorf- und Kleinstadtgewaltigen nicht erwerben. Wenn die männlichen Titelträger dies Attentat auch noch dulden sollten, die durch Heirat eines Titels teilhaftig gewordenen Frauen würden wahrscheinlich ein polizeiliches Verbot derartiger umstürzlerischer Neuerungen durchsetzen.

Im Kanton Uri begann die Bettelplage. Ein seiner Konfession sonst nicht feindlich gesinnter katholischer Kaufmann, mit dem ich die Grimsel und die Furka überstiegen hatte, hielt mir eine Vorlesung über kirchliche Wohltätigkeit und deren schädliche Folgen. Er dürfte recht haben. Der sprichwörtlich gewordene Bettel im päpstlichen Rom und im erzbischöflichen Trier spricht gar zu deutlich. Mit Bettelbrot ist nun einmal der Menschheit nicht zu helfen.

Die Schweiz ist überreich an historischen Erinnerungen, wenn auch die historischen Örtlichkeiten dem nüchternen Beschauer oft prosaischer und anspruchsloser erscheinen, als er erwartet hat. Der Sprung Tells auf die Platte, die Örtlichkeit der Eingangsscene von Schillers „Wilhelm Tell“, das Rütli und andere Örtlichkeiten entsprechen den an sie geknüpften Erwartungen zum Teil recht wenig. Das Rauschen des Rheinfalls bei Schaffhausen, das nach begeisterten älteren Schilderungen „stundenweit“ zu hören sein soll, hört der von Schaffhausen kommende Wanderer erst, wenn er die unmittelbar oberhalb des Falles liegende Neuhauser Waggon- und Waffenfabrik hinter sich hat, deren Hämmern und Rädergeschwirr den Fall völlig übertönt.

Am Bodensee liegt nicht nur Herzogin Hadwigs hochstrebende Burg, hier grüßen nicht nur Konstanz und Lindau, auch Meersburg schaut von ziemlicher Höhe auf den See herunter. Auf dem Dampfer zerbrach man sich den Kopf, was der geschmacklose, einförmige Bau neben der Stadt für einen Zweck haben könnte. Man riet auf ein Zuchthaus, eine Kaserne, eine Fabrik. Der wegen Verbreitung nicht eben rühmlicher Nachrichten aus dem Meersburger Seminar gerichtlich belangte Redakteur der „Neuen Badischen Schulzeitung“ würde seine helle Freude an diesen Unterhaltungen gehabt haben. Wer

preußische Seminarbauten kennt, dem brauchte man allerdings nicht erst zu sagen, daß da oben die Erzieher für einen Teil der badischen Jugend ausgebildet werden.

Auf der Heimreise besuchte ich das alte Regensburg. Ich kaufte mir einen echt regensburgisch redigierten Führer, der wahrscheinlich gleichzeitig als Lesebuch für höhere Töchterschulen dient, so zart geht das Büchlein über alles hinweg, was in Bezug auf kaiserliche Abenteuer, bischöfliche Entgleisungen und konfessionelle Veränderungen in der ehemaligen Reichsstadt vorgekommen ist. Bei einem biederen Haarkünstler, bei dem ich zum Zwecke der Verschönerung einkehrte, stand eine riesige Büste an der Wand. Das sei der „regierende" Fürst von Taxis, antwortete der Patriot. Von bayerischen Königen wußte er anscheinend nichts. In Regensburg regiere der Fürst von Taxis, dabei blieb er. Ob er vom Deutschen Reiche jemals etwas gehört habe, unterließ ich zu erfragen. Mein Führer belehrte mich später ebenfalls in angemessener Weise über die politischen Verhältnisse Regensburgs, und ich schämte mich fast, daß ich geglaubt habe, ich sei im Jahre 1903 und nicht 1803 am Donauknie gelandet. Ein Jahrhundert ist eine kurze Zeit und geht an manchen Stellen spurlos vorüber. Daß König Ludwig I. gerade hier die stolze Walhalla errichtete und die Büsten von Ketzern und Heiligen in friedlicher Gemeinschaft aufstellte, hat wenig genützt. Man hat übrigens Not, nach Donaustauf hinauszukommen, um den herrlichen Bau zu bewundern. Wozu auch? Die Untertanen des Fürsten von Taxis scheinen sich auch ohne dies ganz wohl zu fühlen.

Reisen ist eine Kunst, die diejenigen, die das meiste Geld haben, gewöhnlich am wenigsten verstehen. Wenn vier Männlein, in der schönsten Equipage Skat spielend, von Realp auf die Furka hinauffahren, ohne für die sie umgebenden Alpengipfel auch nur einen Blick übrig zu haben, oder wenn in einem Abteil I. Klasse bei stundenlanger Fahrt durch die herrlichsten Gegenden auch nicht ein Wort gesprochen wird, wenn die eine Hälfte zwischen Lesen und Schlafen hin und herschwankt und die andere nur hin und wieder einen gleichgültigen Blick aus dem Fenster wirft, so sind das kaum Reisekünstler. Ich flüchte mich dann in die 3., in Norddeutschland in die 4. Klasse, vorausgesetzt, daß der Eisenbahnminister so vulgäre Fahrgelegenheit in den betr. Zügen zugelassen hat, mache mich an den ersten besten landeskundigen einfachen Menschen heran und bin aufs beste versorgt. Einfache Leute sprechen zu Fremden gern von ihrer Heimat. Man merkt nichts von der Herablassung, mit der man von landeskundigen Angehörigen der „oberen" Schichten allenfalls auch belehrt wird. Und in den Erzählungen des einfachen Mannes webt sich Natur, Menschenleben, Geschichte, Sage und Dichtung zu einem bunten Teppich zusammen. Der moderne Reisende begeistert sich freilich nur noch für Berge, Gletscher, Eisfelder und Farbenspiegelungen. Die Menschen, die neben diesen Naturschönheiten arbeiten und sich sorgen, sind ihm eine gleichgültige Zutat, die hat er ja zu Hause auch, und des Ärgers über sie ist ohnehin kein Ende.

Wieder daheim am Havelstrom sitzend, sozusagen mit einem Fuße in Berlin, drängen sich natürlich auch die schulpolitischen Ereignisse wieder in das Gesichtsfeld. Die Zeitungen haben in den Hundstagen viel weißes Papier frei, und da wird selbst von Weltblättern, wie der „Kölnischen Zeitung", viel Pädagogik zugelassen. Die „Kölnische Zeitung" bekämpfte in den letzten

Wochen in vielen Artikeln die geistliche Schulaufsicht. Wie lange das freilich dauern wird, wer kann es wissen? Eines guten Tages wird wahrscheinlich ein sehr ernst gehaltener Leitartikel etwa folgenden Inhalts erscheinen: „Höhere Schulen müssen selbstredend von jeder geistlichen Aufsicht frei sein, aber bei den Volksschulen ist es etwas anderes, denn — —“ und nun werden die schönsten Gründe für die geistliche Volksschulaufsicht folgen. So ist es mit der Simultanschule und der allgemeinen Volksschule gegangen, so wird es mit ihrem notwendigen Gegenstück, der geistlichen Aufsicht, auch gehen. Der sogenannte Liberalismus stirbt an seinen Halbheiten. Niemand kann zween Herren dienen; entweder man vertritt die Interessen der breitesten Volksschichten oder diejenigen einer abgegrenzten industriellen Mittel- und Oberschicht. Nur eine wirkliche Volkspartei kann Volksschulfragen grundsätzlich im Sinne der Pädagogik Pestalozzis vertreten.

Unser konfessionell und sozial zerklüftetes Schulwesen ist eine Ironie auf die Schlagworte des Liberalismus. Es hat mich königlich amüsiert, als bei einer Fahrt auf dem Vierwaldstätter See ein Pärchen mit norddeutschen Schulbegriffen aus einem Häuflein Luzerner 15jähriger Sekundarschülerinnen herauszufragen versuchte, ob sie eine „höhere“, „mittlere“ oder „niedere“ Schule besuchten. Die armen Mädchen wußten von dieser ganzen Einteilung auch rein gar nichts zu sagen, so sehr sich die Fragenden auch bemühten, ihrem Verständnis näher zu kommen. Glückliches Schweizervolk!

Daß die Reichstagswahlen den bekannten Rotkoller in manchen Kreisen in bedenklichem Grade wachrufen würden, war vorauszusehen. Auch das ist nicht zu verwundern, daß in dem Staate, der im Reichstage fast ganz sozialdemokratisch vertreten ist, diese Krankheit einen besonders hohen Grad erreicht hat. Wenn aber die angeblichen Stützen von Thron und Altar alles politische Denken soweit verlernt haben, daß sie die Lehrer- und Beamtenschaft knebeln wollen, um die Arbeiter politisch zu bekehren, so ist das des „hellen“ Sachsenlandes doch kaum würdig. Ausgehend von der unbewiesenen Annahme, daß auch viele Lehrer und Beamte sozialdemokratisch gewählt haben, verlangt das Organ des sächsichen konservativen Landesvereins, das sich selbst das „Vaterland“ nennt, u. a. folgende Maßnahmen: „Maßregelung aller Staatsbeamten und Lehrer, die nicht mit ihrem Können und Wissen eintreten für die Erhaltung des Staates! Keine Beförderung dieser Beamten und Lehrer mehr nach ihren Leistungen allein, sondern auch nach der erbrachten politischen Tätigkeit in der Bekämpfung des Umsturzes!“

Derartige Vorschläge können nur von politischen Ignoranten und Fanatikern gemacht werden, von Menschen, denen im blinden Parteifanatismus alles gesunde Denken abhanden gekommen ist. Man könnte freilich über diese Äußerungen der öffentlichen Meinung leichten Herzens zur Tagesordnung übergehen. Aber was hier mit brutaler Offenheit ausgesprochen wird, wird an anderer Stelle, ohne viele Worte, praktisch betätigt werden. Die kindliche Ansicht, daß man großen politischen und wirtschaftlichen Bewegungen mit ähnlichen verwerflichen Mittelchen begegnen könne, ist leider noch sehr verbreitet. Auch den Schulunterricht glaubt man in den unmittelbaren Dienst der Abwehrpolitik stellen zu können, und selbst die „Kölnische Zeitung“ bringt Artikel, in denen dieser absurde Gedanke eingehend erörtert wird. Man sollte sich an den vor etwa zehn Jahren auf allen amtlichen Konferenzen angestellten

Erörterungen „Was kann die Volksschule tun, um den sozialdemokratischen Irrlehren zu begegnen?“ genügen lassen.

Die Schule kann die Sozialdemokratie nicht bekämpfen, ebensowenig, wie die Kirche dies vermag. Wer in dieser Beziehung viel verspricht, ist sich über die Tragweite seiner Leistungsfähigkeit nicht genügend klar. Die Schule vermag viel, wenn sie sich auf ihr Gebiet: Entwicklung der intellektuellen, sittlichen und Gemütskräfte, beschränkt; sie macht kläglich Fiasko, wenn sie in die Fehden eingreifen will, die auf dem politischen und sozialen Kampfplatze ausgefochten werden. Die Schule wirkt für die Zukunft, nicht für die Gegenwart. Die politischen und sozialen Probleme werden in der Schulstube weder gestellt, noch gelöst. Beteiligt ist die Schule an dem Kampfe der Geister nur insofern, als die Ausrüstung, die sie gibt, die Stellungnahme der Kämpfenden in intellektueller und sittlicher Beziehung beeinflussen und ihre Kräfte vermehren oder vermindern kann. Daß die Sozialdemokratie sich heute nicht aus blindwütigen Anarchisten, sondern aus allerdings radikalen, aber auf dem Wege des Gesetzes bleibenden Sozialisten zusammensetzt, gehört zum nicht geringen Teile auf das Konto der Volksschule.

Wer die Wirksamkeit des Volksschulunterrichtes nüchtern betrachtet, wird auch auf keinen Fall erwarten, daß dadurch den vorhandenen mehr oder weniger arbeiterfeindlichen Parteien aus der arbeitenden Bevölkerung Rekruten zugeführt werden. Jemehr der Arbeiter zum Denken erzogen wird, um so mehr wird er das Heil von der eigenen politischen Arbeit erwarten. Daß die Arbeiterschaft, durch ihre große Zahl verführt, das Gewicht einer der übrigen Bevölkerung diametral gegenüber stehenden Partei überschätzt und deswegen alle noch so vernünftigen Kompromisse zurückweist, liegt in der Natur der Sache. Die nötige Korrektur wird aber nicht eintreten durch Anwendung von allerhand künstlichen Gegenmitteln, sondern allein durch zielbewußte politische Arbeit derjenigen, die in dieser politischen Konstellation eine Gefahr für das Vaterland erblicken. Wenn die politischen Heilkünstler die Unwissenheit, Trägheit und Gleichgültigkeit der eigenen Parteigenossen bekämpfen würden, so würden sie mehr nützen und erreichen, als wenn sie Maßregeln ausbrüten, die, in die Praxis übersetzt, die Schule, die Lehrer-, die Beamtenschaft und das Vaterland auf den Weg des Ruins bringen würden. Aber wichtiger als dies ist die praktische soziale Arbeit im Reiche und im Staat, in Gemeinde und Gesellschaft. Die sozialistischen „Irrlehren“ verlieren ihre Kraft, wenn ihnen der Boden abgegraben wird. Theorien sind ohne eine ihnen günstige Wirklichkeit machtlos. Sie stürzen keine Throne und ändern keine Staatsformen. Man greife ehrlich zur sozialen Arbeit, und alle Nebel, die das Denken der Massen vielfach umgeben, werden sich mehr und mehr verflüchtigen, und wir werden als ein wirkliches Volk von Brüdern in einer höheren, edleren und glücklicheren Daseinsform uns zusammenfinden.

Ansichten und Mitteilungen.

Der Katechismus aus der Schule!

Bekanntlich haben Theologen und Pädagogen in der letzten Zeit die scheinbar selbstverständliche Frage oft und lebhaft verhandelt: Nützt der Religionsunterricht etwas für die Frömmigkeit?*) Sie gehen dabei aus von der Tatsache, daß die kolossale Fülle von Religionsstunden, mit welcher seit den Zeiten des Niederganges der altprotestantischen Rechtgläubigkeit unsere deutsche Jugend überschüttet wird, das Volk nicht im geringsten frömmer gemacht, also gar nichts geholfen hat. Je mehr die Religion verschult wurde, um so größer wurde die Religionslosigkeit; je mehr die Jugend von religions-pädagogischen Fangarmen umklammert wurde, um so schneller warf sie, wenn sie die Schule verließ, diese Klammern mit religiöser Gleichgültigkeit von sich ab. Die ohne Beispiel in irgend einem modernen Kulturlande dastehende Intensität, mit der wir Deutschen den Gedankenkreis unserer Kinder in den Schulen religiös „bearbeiten“ lassen, hat jedenfalls nicht den Erfolg, daß die bearbeiteten Seelen dadurch frömmer geworden wären. Und aus dieser Tatsache, die ohne allen Unterschied der kirchlichen Parteistellung von jedem Beobachter gesehen wird, hat sich die Frage erhoben: Wozu dann überhaupt noch Religionsunterricht?

Eine neue Erörterung dieser Frage von hohem allgemeinen Interesse aus der Feder des Heidelberger Professors der Theologie, Kirchenrat D. Heinrich Bassermann, findet sich in Nr. 24 der „Grenzboten“. Bassermann hält — wesentlich mit derselben Begründung wie Prall S. 596 f. des oben zitierten Aufsatzes in der „Deutschen Schule“ — voll Entschiedenheit daran fest, daß schulmäßiger Religionsunterricht sein muß. Denn wenn bei dem Rückgange des kirchlichen und des häuslichen religiösen Einflusses auch die Schule noch aus den die Religion fortpflanzenden Organisationen ausschiede, so würden die Dinge sich noch mehr verschlimmern. Um so dringlicher fordert er eine energische und besonnene Reform im Betriebe des Religionsunterrichtes. Nicht dieser Unterricht selbst sei zu beseitigen, sondern die Frage sei zu stellen: Wie muß der Religionsunterricht erteilt werden, damit er die Frömmigkeit fördert?

Der Religionslehrer muß vor allem — sagt Bassermann — davon absehen, etwa durch den Unterricht wirkliche Religion machen zu wollen. Das wäre eine Versündigung an der Kindesnatur. Statt dessen kann und soll er bescheiden und unaufdringlich die Kenntnisse mitteilen, ohne die unsere Frömmigkeit nicht sein kann; er soll ferner jene Vorstellungen erzeugen, die das Christentum selbst geschichtlich erzeugt hat, und mit denen es sich heute noch fortpflanzt; er soll endlich ahnungsvolle Ehrfurcht wecken vor der Größe, Macht und Schönheit eines persönlichen religiösen Lebens.

Erwägt man die Methoden, die einem so bestimmten Unterricht dienen können, dann ergibt sich als wichtigste praktische Folgerung, daß die ver-

---

*) Vgl. den trefflich orientierenden Aufsatz „Läßt sich Religion durch Unterricht fortpflanzen?“ von A. Prall in der Deutschen Schule 1902, S. 529 ff., 593 ff.

standesmäßige und die gedächtnismäßige Aneignung von dogmatischen Lehrsätzen weder für solchen Unterricht, noch für die Frömmigkeit, die er sich als Erfolg wünscht, auch nur die geringsten Dienste leistet. Im Gegenteil! Je besser ein Katechismus aufgesagt wird, um so weniger ist sein Inhalt religiös fruchtbar. Statt dessen sollte mehr biblische Geschichte, mehr Kirchengeschichte, mehr religiöses Lied, mehr kirchliche Musik getrieben werden: also „die Elemente, die das Kind erfassen kann, die es interessieren und erfreuen können, und an denen es ein Stück Frömmigkeit mit hinausnehmen kann ins Leben."

Zwar das Bedürfnis nach einer zusammenfassenden Christenlehre will Bassermann nicht leugnen; aber für Kinder ist es noch nicht vorhanden. Selbst im Konfirmandenunterricht kommt der Katechismus eigentlich noch viel zu früh. Darum muß für die Schuljugend mit dem größten Nachdruck die tiefgreifende aber unabweisbare Forderung vertreten werden: Hinaus mit dem Katechismus aus der Volksschule! „Der Katechismusunterricht, wie wir ihn jetzt haben, ist einfach eine pädagogische Rückständigkeit, eine psychologische Monstrosität, mit der einmal aufgeräumt werden muß. Erst dann werden die Schüler, die Eltern, die Lehrer aufatmen. Mit dem Katechismusunterricht in der Schule fördern wir nicht die Frömmigkeit, sondern wir ruinieren sie."

D. Bassermann gibt damit an die breite Öffentlichkeit eine Parole aus, die den lebhaftesten Streit entfesseln wird. Haben auch schon in der theologischen und pädagogischen Presse längst heftige Kämpfe um diesen Gedanken stattgefunden, so sind die Streiter, welche den Katechismus allein der Kirche und ihrem Unterrichte überweisen möchten, doch noch weit vom Siege. Darum ist es mit besonderem Danke zu begrüßen, daß D. Bassermann in einer nichtpädagogischen Zeitschrift seinem Reformgedanken Freunde wirbt. Möchte sein Werben Erfolg haben! An Interesse sollte es der theoretischen Kernfrage des Religionsunterrichtes und ihren wichtigsten praktischen Postulaten in dem deutschen Volke, das von allen Völkern unter der Verschulung der Religion am schwersten seufzt, wahrlich nicht fehlen. Denn so groß möchten wir die Schuld der schulgerechten Religionsunterweisung an der religiösen Gleichgültigkeit unseres Volkes denn doch nicht anschlagen, daß wir fürchteten, auch die ernste, sorgenvolle und fromm begründete Mahnung Bassermanns: „Den Katechismus aus der Schule!" werde nichts bei ihm als teilnahmloses Lächeln finden.

Marburg. Lic. theol. Friedr. Mich. Schiele.

Männliche und weibliche Lehrkräfte 1890—1900.

Die Angaben beziehen sich auf 33 (bezw. 30) große deutsche Städte und stützen sich auf die Veröffentlichungen in den „Statistischen Jahrbüchern deutscher Städte", und zwar auf Band II (Schulwesen 1889/90), Band VI (1894/95) und Band X (1899/1900). Berücksichtigt sind nur die Lehrkräfte

an städtischen Volksschulen. Bei Dortmund beziehen sich die Angaben auf die (nichtstädtischen) Sozietätsschulen.

	1889/90		1894/95		1899/1900	
	Gesamte Lehrkräfte	darunter weiblich	Gesamte Lehrkräfte	darunter weiblich	Gesamte Lehrkräfte	darunter weiblich
1. Straßburg i. E.	214	121	200	97	243	113
2. Mainz	126	64	139	54	155	62
3. Aachen	197	99	239	118	299	149
4. Metz	94	45	88	43	77	34
5. München	891	418	1018	468	1231	589
6. Düsseldorf	271	117	339	146	426	191
7. Lübeck	247	103	254	106	311	139
8. Berlin	3769	1564	—	—	4767	2003
9. Danzig	219	88	—	—	284	127
10. Königsberg i. Pr.	281	100	274	91	369	145
11. Hamburg	1392	468	1815	617	2211	808
12. Essen	167	54	210	75	270	107
13. Magdeburg	385	122	681	213	780	226
14. Dortmund	234	70	276	86	345	116
15. Potsdam	95	28	93	28	110	30
16. Crefeld	266	72	298	84	305	94
17. Augsburg	141	36	183	62	320	93
18. Posen	155	39	118	21	145	46
19. Frankfurt a. M.	298	75	315	81	448	136
20. Breslau	842	179	851	314	1034	391
21. Frankfurt a. O.	126	27	122	28	124	35
22. Charlottenburg	121	25	235	74	390	109
23. Hannover	275	52	337	53	474	146
24. Kassel	140	27	162	36	222	50
25. Kiel	189	35	194	65	227	78
26. Halle a. S.	226	40	273	63	282	100
27. Karlsruhe	92	16	121	16	154	44
28. Barmen	276	46	310	56	386	84
29. Bremen	368	61	342	59	374	82
30. Nürnberg	368	43	386	47	677	108
31. Wiesbaden	78	7	150	16	131	26
32. Leipzig	947	77	1357	164	1511	165
33. Duisburg	136	10	—	—	196	15
Zusammen ohne Berlin, Danzig, Duisburg:	9502	2666	11380	3381	14031	4496
Gesamtsumme:	13626	4328	—	—	19278	6641

Um ein Vergleichen zu ermöglichen, folgen nachstehend die prozentualen Werte bezüglich der Zusammensetzung und des Anwachsens der Lehrkörper:

	Auf je 100 Lehrkräfte überhaupt kamen weibliche:			Im Jahrzehnt von 1890—1900 wuchsen, bezw. verminderten sich um ? Prozent?		
	1889/90	1894/95	1899/00	sämtliche Lehrkräfte	männliche	weibliche
1. Straßburg i. E.	57	49	47	14	40	— 7
2. Mainz	51	39	40	23	50	— 3
3. Aachen	50	49	50	52	53	51
4. Metz	48	49	44	— 18	— 12	— 24
5. München	47	46	48	38	36	41
6. Düsseldorf	43	43	45	57	53	63
7. Lübeck	42	42	45	26	19	35
8. Berlin	41	—	42	26	25	28
9. Danzig	40	—	45	30	20	44
10. Königsberg i. Pr.	36	33	39	31	24	45
11. Hamburg	34	34	37	59	52	73
12. Essen	32	36	40	62	44	98
13. Magdeburg	32	31	29	103	111	85
14. Dortmund	30	31	34	47	40	66
15. Potsdam	29	30	27	16	19	7
16. Crefeld	27	28	31	15	9	31
17. Augsburg	26	34	29	127	116	158
18. Posen	25	18	38	— 6	— 15	18
19. Frankfurt a. M.	25	26	30	50	40	81
20. Breslau	21	37	38	23	— 3	118
21. Frankfurt a. O.	21	23	28	— 2	— 10	30
22. Charlottenburg	21	31	28	222	193	336
23. Hannover	19	16	31	72	47	181
24. Kassel	19	22	23	59	52	85
25. Kiel	19	34	34	20	— 3	123
26. Halle a. S.	18	23	35	25	— 2	150
27. Karlsruhe	17	13	29	67	45	175
28. Barmen	17	18	22	40	31	83
29. Bremen	17	17	22	2	— 5	34
30. Nürnberg	12	12	16	84	75	151
31. Wiesbaden	9	11	20	68	48	271
32. Leipzig	8	12	11	60	55	114
33. Duisburg	7	—	8	44	44	50
Zusammen ohne Berlin, Danzig, Duisburg:	28,06	29,71	32,04	Gesamtdurchschnitt: 41,48	35,91	53,44
Gesamtdurchschnitt:	31,76	—	34,45.			

Es wuchsen also die Gesamtzahlen in 30 Städten von 13251 auf 18932, also um 5682 oder um durchschnittlich 42,88 %. Es fielen dagegen die Gesamtzahlen in 3 Städten von 375 auf 346, also um 29 oder um durchschnittlich 7,73 %. Eine Zunahme der männlichen um insgesamt 3416 (von 7724 auf 11140) oder um 44,22 % war in 26 Städten zu verzeichnen, eine Abnahme um 77 (von 1574 auf 1497) oder um 4,89 % in 7 Städten. Die Zahl der weiblichen Lehrkräfte stieg in 30 Städten und zwar von 4098

auf 6432, also um 2334 oder um durchschnittlich 56,95 %. Sie fiel dagegen in 3 Städten von 230 auf 209, also um 21 oder um 9,13 %.

Leipzig. Max Wagner.

Notizen.

Gegen die Bestrebungen, auch **die schwankenden Fälle der neuen Rechtschreibung** festzulegen, wendet sich der Redakteur der „Päd. Zeitung“ (Nr. 22): „Einmal scheint uns ein Kollegium oder die Schuldeputation oder der Lehrerverein nicht kompetent, eine Schreibweise als Norm aufzustellen; ein greifbarer Nutzen würde dabei wenigstens kaum herauskommen. Kein Lehrer hätte ein Recht, Verfehlungen der Schüler gegen derart aufgestellte Einheitsschreibweisen zu berichtigen, so lange das vom Minister vorgeschriebene Wörterbuch mehrere Schreibweisen zuläßt. Aber selbst wenn dieser ‚Kompetenzkonflikt‘ zu lösen wäre, halten wir das allzustramme Reglementieren in dieser Sache gar nicht für einen Vorzug. Warum soll nicht auch der Schüler wie jeder andere freie Hand haben, ‚abends‘ oder ‚Abends‘ zu schreiben? Die Mehrheit der Schreibenden wird in Jahren sagen, wohin die Entwicklung geht; dann ist es Zeit, die Zweifelsfälle von neuem zu prüfen. Durch Reglementieren, wenn auch nur für die Schule, würde die freie Entwicklung gehemmt, wenn nicht verhindert werden. Die Schule wird ja zwar nicht maßgebend sein für die spätere Entscheidung in Rechtschreibungsfragen; einen Schaden für sie können wir aber in der noch zulässigen mehrfachen Schreibweise einzelner Wörter nicht sehen.“

Betreffs des **Anschauungsunterrichts** stimmte der Bremische Lehrerverein folgenden von seinem Mitgliede Fr. Gansberg (vergleiche „D. Sch.“, S. 238 ff.) aufgestellten Sätzen zu: 1. Da die Kinder unserer Stadt mit ihren Anschauungen im Leben der Großstadt wurzeln, so muß auch der Lehrplan für Anschauung seine Themen vorzugsweise dem städtischen Leben entnehmen. 2. Der Lehrplan enthalte die Bemerkung, daß neben der sinnlichen, konkreten Anschauung auch die innerliche, phantasiemäßige Anschauung gepflegt werden muß. 3. Der Lehrplan mag immerhin ganz bestimmte Einzeldinge aus den grossen Gebieten des kindlichen Anschauungskreises herausgreifen und zur Behandlung stellen, aber er muß dem Lehrer auch ausdrücklich das Recht zusichern, jedes Thema in rein persönlicher Weise als Ausgangspunkt kindlicher Ideengänge zu benutzen. 4. Je mehr wir uns im Anschauungsunterricht von den Bildern losmachen, um so kraftvoller, lebendiger müssen die Bilder wirken, die wir bieten. Geschmacklose, rein zu didaktischen Zwecken geschaffene Bilder sind zu streichen und dafür wirklich künstlerische Wandbilder auf den Plan zu setzen. 5. Der Lehrplan muß den Hinweis enthalten, daß das Zeichnen und Malen für die Pflege der Sinnestätigkeit ganz besonders zu empfehlen ist. 6. Die Forderung des Lehrplans, im Anschauungsunterrichte bestimmte Gedichte zur Einübung zu bringen, muß gestrichen werden.

Zur Frage des Befähigungsnachweises als Schulleiter schreibt Dr. Rich. Seyfert in seiner „Deutschen Schulpraxis“ (Nr. 22): „Nichts anderes, durchaus nichts anderes als die berufliche Tüchtigkeit soll dafür entscheidend sein, ob einer in eine leitende Stellung kommt, nicht eine abliegende wissenschaft-

liche Leistung, nicht eine öffentliche Tätigkeit (so ersprießlich und verdienstlich sie sonst sein mag), nicht eine ersessene Zensur, noch viel weniger äußerliche Beziehungen u. dergl., sondern die Lehrbefähigung. Diese freilich im höchsten Sinne, nicht als Routine, als Handwerkstechnik verstanden, sondern als die sich betätigende Begeisterung für den Beruf, als der Ausfluß und Ausdruck einer auf tiefgründigen Studien und eigener Denkarbeit beruhenden pädagogischen Einsicht. Welch erhebenden Eindruck müßten auf uns alle die verdutzten Gesichter machen, die wir sehen würden, wenn gelegentlich einmal einer Schulleiter wird, der nichts, gar nichts weiter ist als ein tüchtiger Lehrer. Das würde doch auch anderen zu denken geben, wie unsere Berufsarbeit einzuschätzen ist, und würde vor allem den großen Segen bringen, daß die befähigtsten unter unseren jüngeren Kollegen ihr Strebensziel nicht in weiten Fernen suchten, sondern da, wo es sein soll, darin: ein tüchtiger Schulmeister zu werden."

Über die Mädchenfortbildungsschule sprach die Lehrerin Fräul. Herz im Dresdner Pädagogischen Verein. Sie beantwortete (nach einem Bericht der „Leipz. Lehrerztg.") drei Fragen: I. Was macht die Gründung einer allgemeinen Mädchenfortbildungsschule zu einer Notwendigkeit? II. Was ist in der Mädchenfortbildungsschulfrage bisher erreicht worden? III. Welche Aufgaben fallen der Mädchenfortbildungsschule zu? — I. 1. Die soziale Entwicklung unserer Zeit hat den Wirkungskreis der Frau wesentlich umgestaltet. 2. Wenn nicht verhängnisvolle Schäden Wurzel fassen sollen, so muß der Bildungsgang der Mädchen diesen veränderten Lebensbedingungen entsprechend ausgestaltet werden. 3. Der Bildungsabschluß mit dem 14. Lebensjahre ist ein viel zu früher. Er bricht die sittliche Beeinflussung der Mädchen zu einem verhängnisvollen Zeitpunkte ab und stellt damit eine gesunde sittliche Entwicklung unseres Familien- bezw. unseres Volkslebens in Frage. 4. Die den Mädchen unserer Volkskreise zustehenden Bildungsgelegenheiten bedeuten für dieselben in vielen Fällen nur eine einseitige Vergünstigung. Resultat: Die Rücksicht auf das Familienwohl, auf das Gemeinwohl, auf das Volkswohl machen die Gründung der allgemeinen Mädchenfortbildungsschule dem Staate und den Gemeinden eindringlich zur Pflicht. — II. 1. In allen Teilen Deutschlands sind die Bestrebungen für einen zeitgemäßen Ausbau unserer Mädchenbildung lebendig. 2. Hervorragendes leistet auf diesem Gebiete München. 3. In Einzelfällen bestehen, anschließend an die Verfügungen für Knabenfortbildungsschulen, gesetzliche Bestimmungen oder in den Stadtgemeinden ortsstatutarische Verfügungen, die auch den Mädchen eine Fortbildungsschule sichern. 4. In Sachsen machte von diesem Zugeständnis Plauen i. V. Gebrauch. 5. In Dresden bestehen unter städtischer Verwaltung, anschließend an die Bürgerschule, 8 Mädchenfortbildungsklassen. Der freiwillige Besuch dieser Klassen ist auch den Schulentlassenen der Bezirksschulen zugestanden. Resultat: Im allgemeinen ist das, was man den Mädchen für ihre Fortbildung gesetzlich zuspricht, nach Stoff und Zeit zu kurz bemessen. — III. 1. Eine unseren Mädchen zugedachte Fortbildung muß einen Doppelcharakter tragen: a) Sie muß ihre vornehmste Aufgabe in der erziehlichen Beeinflussung der jungen Mädchen erblicken, deren Zielpunkt das Wirken in der Familie bleibt. b) Sie hat den eigenartigen sozialen Verhältnissen gerecht zu werden, indem sie den jungen Mädchen Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt, die ihnen zur Grundlage werden für

eine spätere Erwerbstätigkeit. 2. Die Mädchenfortbildungsschule wird a) als Erziehungsschule in der Vermittelung einer umfassenden hauswirtschaftlichen Bildung, für welche der Eintritt in die Fortbildungsschule alle Besucherinnen verpflichtet, b) als Berufsschule in der Unterweisung in einem auf Erwerbstätigkeit gerichteten wahlfreien häuslich-gewerblichen bezw. kaufmännischen Fache ihre Aufgabe erblicken. 3. Um der an der Fortbildungsschule gewonnenen Bildung einen Abschluß zu sichern, werde nach mindestens einjährigem Besuche ein Abgangszeugnis ausgehändigt. 4. Der Besuch der Mädchenfortbildungsschule ist ein freiwilliger, doch ist die Pflichtschule als das Erstrebenswerte anzusehen. Resultat: In jeder größeren Stadt werde im engen Anschlusse an die Volksschule eine Mädchenfortbildungsschule vorläufig mit freiwilligem Besuche errichtet, die als Erziehungs- und Berufsschule imstande ist, den eigenartigen Bildungsbedürfnissen der Töchter unseres Volkes gerecht zu werden. — — Die Referentin sprach sich für einen zweijährigen Kursus aus. Sie wünschte für das erste Jahr einen geschlossenen Vormittag und zwei Nachmittage, für das zweite Jahr je zwei Stunden an zwei Abenden. Ihre Vorschläge gründen sich auf langjährige Erfahrungen in den „Mädchenabenden“, die sie im Bereich ihrer Schule ins Leben gerufen hat, und die ihr ein Feld segensreichster Arbeit geworden sind.

Neue Ideen und ihre Gegner. „Es gibt kein irgend bedeutsames Streben nach Neuem, das sich leicht und glatt in die überkommene Lage einfügt, das nicht Mühe macht und auch Gefahren bringt, das nicht in manchem noch unfertig ist und auf die Hilfe weiterer Erfahrung vertraut. Wer solche Dinge ohne Liebe und ohne Glauben betrachtet, der wird rasch zu einem verneinenden Votum gelangen. Denn er sieht an dem Neuen nicht das freudige Aufstreben, sondern nur die Schwierigkeiten und Widerstände; er haftet an dem Kleinen und Problematischen, das einmal alles menschliche Unternehmen begleitet; er kennt kein Wachstum über die gegebene Lage hinaus, sondern betrachtet diese als starr und unveränderlich. Solche skeptische, zugleich durch das Gewicht der Bequemlichkeit unterstützte Denkweise mag sich in ihrer Greisenhaftigkeit klug und überlegen dünken, irgend welches Große hat sie nie gefördert. Dieses entsprang immer einer jugendlichen Denkweise, welche die Dinge als im Fluß und die menschliche Kraft als steigerungsfähig betrachtet, welche in dem Streben vornehmlich die innere Notwendigkeit sieht und aus solcher Notwendigkeit des Grundgedankens auch das Vertrauen auf die Möglichkeit einer Durchführung im einzelnen schöpft. Aus solcher Denkweise sind Menschen und Völker groß geworden, sie ist unentbehrlich auch für den aufsteigenden Weg des deutschen Volkes.“ (Prof. Eucken in der „Deutschen Monatsschrift“, II, Nr. 1.)

Kurze Hinweise.

Zur Reform der großen Lehrerversammlungen schlägt E. Zeißig (Annaberg) in der „Allg. dt. Lehrerzeitung“ (Nr. 21) vor, daß 1. außer einem die Stimmung anregenden Einleitungsvortrage keine weiteren Vorträge gehalten, diese vielmehr vorher bereits durch die Vereinspresse den Teilnehmern an den Versammlungen zugänglich gemacht werden möchten, 2. Abstimmungen bei rein pädagogischen Fragen vermieden und 3. Beifallskundgebungen möglichst eingeschränkt und Mißfallsbezeugungen unterlassen werden möchten.

Im Anschluß an einen Vortrag des Reallehrers Steinel erkannte der diesjährige Deutsche Geographentag in Köln die Notwendigkeit einer nach einheitlichen Gesichtspunkten hergestellten Heimatkarte an und überwies die Förderung dieser Angelegenheit seiner Kommission für den Schulunterricht. Dr. Haack (Gotha) betonte, daß zur Herstellung einer guten Heimatkarte die Mitwirkung der Volksschullehrer unerläßlich sei.

In Nr. 21 der „Deutschen Schulpraxis“ beginnt eine längere tiefgründige Abhandlung von Dr. Rich. Seyfert, dem Herausgeber des Blattes: „Die Didaktik als Wissenschaft“, ein Versuch, die Didaktik auf „Psychogenetik“, die Lehre von der Entwicklung der kindlichen Seele, zu gründen. — Seyfert betritt die Spuren Pestalozzis und Fröbels (vergl. D. Sch., VI. Bd., S. 579 ff.: „Fröbel als Begründer einer biologischen Pädagogik“). Der jetzige Stand der Kinderpsychologie wird ihm voraussichtlich ermöglichen, dem Ziele näher zu kommen als jene.

In Nr. 307 des „Tag“ wendet sich Dr. P. Meißner mit großer Schärfe gegen die Belastung der Mädchen mit Schularbeit gerade während der Zeit, in der ihre Entwicklung zum Weibe vor sich geht. Ein großer Teil der jugendlichen Hysterien nervöser Mädchen sei auf diese falsche Behandlung in der Zeit der Entwicklung zurückzuführen. „Warum muß denn jedes Mädchen mit siebzehn Jahren schon tanzfähig sein? Sie sollen ruhig bis zum zwanzigsten Jahre einen vernünftigen Unterricht besuchen; aber in den Entwicklungsjahren soll man sie frei lassen.“

In einem sehr beachtenswerten Artikel in Nr. 26 bis 28 der „Päd. Reform“: „Das Geschlechtliche im Unterricht und in der Jugendlektüre“ vertritt H. Köster (Hamburg) den Standpunkt, daß es unrichtig, ja direkt schädigend sei, die heranwachsende Jugend im unklaren über das menschliche Geschlechtsleben zu lassen. Vielmehr sei es im Interesse einer gesunden leiblichen und sittlichen Entwicklung der Jugend geradezu notwendig, ihr zur geeigneten Zeit in taktvoller Weise auch in diesem Punkte Aufklärung zu geben. Der naturkundliche Unterricht eigne sich in erster Linie dazu. Auch in der Lektüre der Jugend sei das Geschlechtliche durchaus unbedenklich, wenn es in der Form keusch sei und nicht über das jugendliche Auffassungsvermögen hinausgehe.

Personalien.

Am 16. Juli starb in Halle wenige Monate nach seinem achtzigsten Geburtstage Rektor a. D. Rudolf Dietlein. Die Lehrerwelt kennt ihn als Verfasser zahlreicher und weit verbreiteter Schriften zum Deutschunterricht. Die bekanntesten derselben — Deutsche Fibel, Deutsches Lesebuch, Aus deutschen Lesebüchern (Erläuterungen deutscher Dichtungen) — hatte er gemeinschaftlich mit seinem längst verstorbenen Bruder W. Dietlein in Dortmund bearbeitet. Rudolf D. wurde 1823 in Delitz a. B. geboren und war Lehrer in Halle und Wartenburg a. E., dann Rektor in Schafstädt. Die Brüder D. gehörten auch zu den Begründern des Pestalozzivereins sowie des Schulblattes der Prov. Sachsen.

Am 1. Juli trat der Direktor der Städtischen höheren Mädchenschule und des Lehrerinnenseminars zu Neuwied, Clemens Nohl, in den Ruhestand.

Der im 78. Lebensjahr stehende Schulmann ist durch eine Reihe gehaltvoller Schriften, die größtenteils die Organisation und Reform des höheren Schulwesens betreffen, auch in weiteren Kreisen bekannt geworden.

Der bekannte Psychologe Professor Th. Ziehen in Utrecht, früher in Jena, wurde als ord. Professor der Irren- und Nervenheilkunde an die Universität Halle berufen.

Professor W. Rein in Jena erhielt einen Ruf an die deutsche Universität in Prag.

Der auch als pädagogischer Schriftsteller hochgeschätzte Lic. theol. Friedr. Michael Schiele in Marburg a. L., ehemaliger Seminarlehrer, übernahm die Redaktion der „Chronik der Christlichen Welt."

Literatur.

Pädagogik.

Dr. W. Ostermann (Provinzialschulrat in Breslau) u. L. Wegener (Seminaroberlehrer in Oldenburg), Lehrbuch der Pädagogik. I. Band in zwei Teilen, 12. Aufl. Oldenburg, Schulzesche Hofbuchhandlung (A. Schwartz), 1902. 3 u. 2 M.

Dieses für den Seminarunterricht bestimmte Lehrbuch der Pädagogik ist so weit verbreitet und bekannt, daß es einer Empfehlung nicht bedarf; es genügt der Hinweis auf die Neuausgabe. Der erste Teil des ersten Bandes enthält die Psychologie und die Erziehungslehre (Lehre von der leiblichen Erziehung, Erziehungslehre im engeren Sinne, allgemeine Unterrichtslehre). Der zweite Teil umfaßt die Geschichte des christlichen Erziehungswesens und die Schulkunde. Die Psychologie ist durch eingehende Berücksichtigung der Physiologie bedeutend erweitert worden. 30 Abbildungen dienen der Veranschaulichung. Der Lotzesche Standpunkt ist in der Hauptsache beibehalten, doch haben die Verfasser auch die Ergebnisse der neueren Forschung hinreichend verwertet. Die bessernde Hand zeigt sich in allen Abschnitten beider Teile.

M. Schmidt (Rektor in Steinach), Meinungen und Wünsche zur Formalstufentheorie. 26 S. Berlin, Gerdes u. Hödel, 1902. 60 Pf.

Den Inhalt des Schriftchens bildet in der Hauptsache eine Kritik der Assoziationsstufen Zillers. Der Verfasser ist freilich in dem Irrtume befangen, daß Herbart mit seinen vier Stufen der Klarheit, der Assoziation, des Systems und der Methode den „Naturvorgang des Lernprozesses" beschreibe, während er eine Theorie des Lehrplans höherer Schulen geben will, wie Gleichmann und v. Sallwürk nachgewiesen haben; im übrigen aber trifft seine Kritik durchaus zu: Zillers Assoziationsstufe setzt das System, das Erfassen des Charakteristischen der Sache, bereits voraus, sie ist in Wirklichkeit eine Anwendungsstufe. Doch liegt die „Quelle dieser Unnatur" weniger darin, „daß es Ziller beliebte, den Begriffsbildungsprozeß nach dem Schema ri + ra (gibt r) mit dem Lernprozeß zu verquicken", als vielmehr darin, daß er meinte, alle Begriffsbildung geschehe durch Vergleichung. Und ist es lediglich Zweck des Unterrichts, Begriffe zu bilden?

G. Noth (Seminarlehrer in Posen), Die Konzentrationsidee. 97 S. Berlin, Gerdes u. Hödel, 1902. 1,20 M.

Der Verfasser tritt zunächst in eine geschichtliche Betrachtung des Konzentrationsbegriffes ein. Er zeigt, wie der Konzentrationsgedanke bereits bei Ratke, Comenius und v. Rochow anklingt, wie man die Konzentration durch Stoffbeschränkung, durch Zentralisation, durch Verschmelzung von Lehrfächern zu erreichen suchte, was Herbart und Stoy unter Konzentration verstanden, wie Ziller, Rein, O. Schmidt, Königbauer eine vom Konzentrationsgedanken beherrschte Theorie des Lehrplans zu geben suchen. Darauf bespricht er die Motive, die zur Aufstellung der Idee geführt haben, sowie die Hemmnisse ihrer Durchführung in der Praxis: die fachwissenschaftliche Anordnung des Lehrstoffes und die konzentrischen Kreise.

Das Ergebnis ist: nur die Stoffanordnung nach kulturhistorischen Stufen ermöglicht eine intensive Konzentration des Lehrplans. Schließlich sucht der Verfasser die Frage zu beantworten: Wie weit läßt sich die Konzentrationsidee praktisch verwirklichen, und zwar im Lehrverfahren und im Lehrplane? Auch hier wird eine Fülle vorliegender Versuche besprochen. — Man mag im einzelnen zu Widerspruch geneigt sein — nicht einmal Professor Rein hat die Idee der kulturhistorischen Stufen in aller Strenge festgehalten — im ganzen jedoch wird man dem für seine Sache begeisterten Verfasser die Anerkennung nicht versagen. Der Forderung der Konzentration kann sich, wenigstens in gewissem Grade, heute keine Lehrplantheorie verschließen.

Braunschweig. Fr. Regener.

Dr. W. Petersen (Rektor in Tönning a. d. Eider), Amt und Stellung des Volksschullehrers. Berlin, Gerdes u. Hödel. 1 M.

Der Verfasser setzt seiner Schrift das Motto voran: „Es unterwinde sich nicht ein jeder, Lehrer zu sein.“ Die Broschüre behandelt den Lehrer in seiner persönlichen Stellung, den Lehrer und den Lehrstoff, den Lehrer und die Lehrmittel und den Lehrer als Erzieher. In dem Schriftchen findet sich mancher prächtige Gedanke. Die gemäßigte Art, wie der Verfasser auch diejenigen Auswüchse unseres öffentlichen und amtlichen Lebens behandelt, auf die die heißblütigen Kritiker mit Keulen schlagen möchten, hat etwas ungemein ansprechendes, und wenn man die Schrift zu Ende gelesen hat, so kann man den Wunsch nicht unterdrücken: Möchte die Schule so sein, wie der Verfasser sie gestalten möchte!

Berlin. J. Tews.

Dr. G. Stanley Hall (Prof. an der Clark-Universität in Worcester), Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik. Übersetzt von Dr. Joseph Stimpfl (Seminarlehrer zu Bamberg). Altenburg, Oskar Bonde, 1902. 8 M.

Der Verf. des vorliegenden Buches ist, der Einführung des Übersetzers nach, eine nordamerikanische Berühmtheit, obgleich er bis dahin noch kein einziges Buch geschrieben hat. Auch das vorliegende ist nur eine Sammlung von Abhandlungen, die an verschiedenen Stellen erschienen sind; aber wir lernen daraus, wie der Verf. zur Berühmtheit werden konnte. Er ist weder ein systematisch denkender, noch ein eigentlich produktiver Kopf; selbst in seinen Abhandlungen vermißt man den rechten Gedankenfortschritt, muß man viele Wiederholungen in den Kauf nehmen, und die Ausbeute an neuen, fruchtbaren Gedanken ist gering. Aber er erweist sich darin als das, was er in seiner Stellung als Hochschullehrer drüben ist: als ein Anreger ersten Ranges und damit als ein praktisch hervorragender Pädagoge. Das Erstaunlichste an ihm ist sein Sammeleifer. Bald sind es Notizen über gewisse Entwicklungs- und Charakterzüge der Kinder, bald Aussprüche hervorragender Männer aller Nationen, bald Bilder von Kindern, bald Lehrbücher, bald Abhandlungen und Hochschulprogramme u. s. w., was er, wie er selbst versichert, nach Hunderten, ja nach Tausenden gesammelt hat. In diesem Meer von Einzelheiten nicht unterzugehen, erfordert schon seinen Mann, und wir müssen ihm billig nachsehen, wenn sich das kritische Vermögen bei ihm nicht immer kräftig genug erwiesen hat, ihn über Wasser zu halten. Wo er übrigens sein Denken nicht an dieses massenhafte statistische Material heftet und in Tabellen einklemmt, da zeigt er sich übrigens auch produktiv, und ich gestehe, daß er mir persönlich hier am sympathischsten ist (z. B. in dem Aufsatz: „Forschen, der Lebensgeist des Lehrens“). Deutschen Lesern empfiehlt er sich besonders noch durch seine Vertrautheit mit der deutschen Philosophie und Psychologie, wie er denn auch das Verdienst haben soll, der deutschen Pädagogik in Nordamerika mehr als sonst jemand Eingang verschafft zu haben. Was nun aber sein spezielles Gebiet, die „Kinderforschung“, betrifft, oder vielmehr seine Methode, Eltern, Lehrer u. s. w. durch peinlich ausgearbeitete Fragebogen zur Mitwirkung an der Erforschung des Kindes heranzuziehen und sich selbst nur die Verarbeitung des Tatsachenmaterials zuzuweisen, so muß ich gestehen, daß ich seine überschwängliche Wertschätzung dieses Gebietes („Kinderforschung: die Grundlage der exakten Pädagogik“) nicht teile. Gestützt wird diese meine Ansicht durch das von ihm in dem vorliegenden Bande dargebotene Material selbst. Zunächst läßt sich schon der Zweckbegriff der Erziehung (und von ihm ist schließlich auch die letzte und unscheinbarste Erziehungsmaßregel mit abhängig) aus keiner

Kinderpsychologie herleiten; die Pädagogik bedarf also immer auch noch einer andern Grundlage. Dann aber ist es mir mehr als zweifelhaft, ob für die Kenntnis des Kindes etwas wesentliches gewonnen wird, wenn 1) dem doch immer mittelmäßigen Gros der praktischen Erzieher der Beobachterposten angewiesen wird, wenn 2) das Kind zu einer künstlichen Reaktion auf Hunderte von oft recht merkwürdigen Fragen (z. B. wie es sich die Erde, den Himmel, die Seele vorstelle) veranlaßt wird, und wenn 3) ein anderer als der, der die Beobachtungen gemacht hat, die Schlüsse daraus zieht. In der Tat sind denn auch die Ergebnisse dieser Fragebogenmethode herzlich gering, und ich finde, daß das, was der Verfasser z. B. über das „Lügen der Kinder" zutage fördert, im wesentlichen schon bei Jean Paul zu finden ist, ja, daß hier der Blick mehr auf die Hauptsachen gerichtet und nicht durch die Unmasse der Beispiele zerstreut wird (von des Verf. merkwürdiger Ausdeutung der bei einigen Kindern zu findenden „Pseudophobie" oder „Lügenscheu" als krankhaft ganz zu schweigen). Wie die Psyche des Menschen überhaupt, so ist auch die des Kindes ein solch verzwicktes Ding, daß ihr die geniale Intuition und Divination eines Einzelnen weit eher beikommen kann als der wenn auch noch so sorgfältig geleitete mittelmäßige Verstand der Masse. Dabei liegt es mir übrigens fern, die Kinderforschung selbst diskreditieren zu wollen; nur die Fragebogenmethode des Verf., die in Amerika förmlich grassieren muß, möchte ich bei uns nicht in diesem Umfange nachgeahmt sehen. Im ganzen aber bin ich der (auf S. 153 angeführten) Meinung Russells, daß die praktische Kinderforschung mehr dem Kinde, als der Wissenschaft zugute kommt. Lehrer, die nicht schon eine natürliche Neigung zum Kinde haben, werden es um so anziehender finden, je mehr sie es zum Gegenstande ihrer Forschung machen; denn womit man sich ernstlich beschäftigt, das gewinnt man lieb. In diesem Sinne möge denn auch das Hallsche Buch betrachtet werden: als Anregung, nicht zur Nachahmung.

Dr. P. M. Levy, Die natürliche Willensbildung. Eine praktische Anleitung zur geistigen Heilkunde und zur Selbsterziehung. Übersetzung von Dr. Max Brahn. 194 S. Leipzig, Voigtländers Verlag, 1903.

Der Titel des Buches ist ungenau. Er müßte vielmehr lauten: „Lehrbuch der Autosuggestion oder der Kunst, durch geistige Mittel sich selbst zu heilen und zu bessern. Ein neuer Beitrag zu der Lehre von der ‚Macht des Gemüts, durch den bloßen Vorsatz seiner krankhaften Gefühle Meister zu werden'." In der Tat schließt sich das Buch eng an die betr. Schriften eines Kant, Hufeland, Feuchtersleben u. a. an, indem es die Macht des Seelischen über das Leibliche nachzuweisen und einzuschärfen sucht. Es unterscheidet sich von jenen dadurch, daß es sich ausschließlich nur mit einem Mittel dieser Seelenheilkunde beschäftigt, damit aber um so eingehender: eben mit der Autosuggestion. Verf. verficht die Meinung, daß sich durch dieselbe, d. i. also durch bloße Vorstellung des Gesundseins oder Andersseins moralische Übel wie Langeweile, Voreingenommenheit, Entmutigung, Zorn, Furchtsamkeit, Vorurteile, Gefühle des Leides, unglücklicher Liebe, sowie üble Gewohnheiten (Rauchen), und körperliche Übel, wie Schlaflosigkeit und Schläfrigkeit, Ohnmachten, Entkräftung, teilweise Lähmung, Krämpfe, Zittern, Kopfschmerz, Zahnschmerz, Sehstörungen, Kreislauf- und Atmungsstörungen, Appetitlosigkeit, Magenschmerzen, Kolik u. s. w. heben lassen, und belegt dies durch eine Menge von Beispielen, die er als praktischer Arzt zu sammeln Gelegenheit hatte. Das Buch wird gerade dem großen Heer der Neurastheniker willkommen sein; auch steht von ihm eine allgemein erziehliche Wirkung zu erwarten, insofern es sehr geeignet ist, den Glauben an die Macht des eigenen Willens über eingebildete oder wirkliche körperliche Übel, über Affekte, Leidenschaften und schlechte Gewohnheiten zu erhöhen. Es sei daher bestens empfohlen. Allerdings vermag ich meinerseits den Glauben an die Allmacht der Autosuggestion — denn darauf kommt es bei dem Verf. schließlich hinaus — nicht zu teilen. Setzt sie doch eine Willenskraft voraus, die kaum der Gesunde, geschweige denn der Kranke, auf den es doch abgesehen ist, besitzt.

K. Muthesius, Goethe ein Kinderfreund. 230 S. Berlin, E. S. Mittler u. Sohn, 1903.

Wir wissen es dem Verf. Dank, daß er uns wiederum eine besondere Seite des großen Menschen Goethe in ein helleres Licht gerückt hat, dadurch, daß er aus des Dichters eigenen Werken, sowie aus seinen Briefwechseln und aus den mannigfachen biographischen Schriften über ihn alles das aufs fleißigste gesammelt hat,

was irgendwie unter den Gesichtspunkt: „Goethes Beziehungen zur Kinderwelt", zu stellen ist. Zwar hat ein solcher Durchschnitt durch ein Leben immer sein Bedenkliches: die vielen Fäden, die nach rechts und links hinüberspielen, werden zerschnitten. Beispielsweise kann das Verhältnis G.'s zu den Kindern der Frau von Stein gewiß nicht recht begriffen werden, wenn man nicht orientiert ist über seine Beziehungen zu der Mutter. Diese Kenntnis konnte natürlich der Verf. bei dem Leser voraussetzen; aber in wieviel andern Fällen fehlt diesen diese ergänzende, das Dargebotene erst richtig einordnende Kenntnis! Ferner liegt eine besondere Schwierigkeit der Darstellung darin, die Hunderte von Einzelheiten so zu verarbeiten, daß ein kontinuierlicher, fließender, den Leser mit sich forttragender Zusammenhang entsteht. Es muß jedoch anerkannt werden, daß der Verf. in dem Streben nach dieser stilistischen Formierung das Möglichste getan hat. Aber bei all diesen Bedenken ist das Buch des Verf. eine schöne Gabe. Von Goethe kann man heutzutage gar nicht genug hören, denn wenn eine, so steht seine Persönlichkeit im Mittelpunkte unserer gesamten geistigen Kultur; auch in praktischen Einzelfragen des Lebens sucht man sich immer wieder gern an ihm zurechtzufinden. Und gerade in dem vorliegenden Buche erscheint er von einer seiner liebenswürdigsten Seiten. Speziell für den Pädagogen bietet das Buch eine reiche Ausbeute. Es enthält nicht nur zahlreiche pädagogische Gedanken des Dichters, sondern führt ihn auch als praktischen Pädagogen selber vor. Was der Verf. gelegentlich zur tieferen Begründung des Verhältnisses G.'s zur Kinderwelt anführt, zeugt von kongenialem Eindringen in das Wesen des Dichters und bezeugt den weitsichtigen und nichts weniger als schulmeisterhaften Pädagogen.

Dr. E. v. Sallwürk (Geh. Hofrat), Haus, Welt und Schule. Grundfragen der elementaren Volksschulerziehung. 124 S. Wiesbaden, Otto Nemnich, 1902. 2,50 M.

Die Schrift enthält eine Pädagogik des ersten Schuljahrs im Umriß. Den theoretischen Ausführungen des Verf. (über die Vorstellungswelt der Sechsjährigen, die pädagogische Bedeutung der Kunst, das Verhältnis der Sachen zu den Formen, den Religionsunterricht) bin ich mit Vergnügen gefolgt und stimme in den meisten Punkten auch zu. Wie freilich der Verf. zu einer Verwerfung der Märchen kommen konnte, ist mir unerfindlich. Zugegeben, daß der Verstand der Sechsjährigen sich auch an den Märchen hie und da kritisch und skeptisch versucht, so tut das doch dem Genuß keinen Eintrag, den ihnen das Märchen gewährt. Folgen doch die Stufen der phantasiemäßigen und der verstandesmäßigen Auffassung der Welt nicht dergestalt aufeinander, daß diese jene vollkommen ablöste; vielmehr bestehen beide Anschauungsweisen noch lange nebeneinander, auch im Erwachsenen. Freilich ist eine Grenzregulierung zwischen beiden notwendig, und diese eben ist es, welche im Kinde um das sechste Jahr herum einsetzt. Auch hierzu hat der Lehrer seine Beihilfe zu gewähren; er kann dies aber nur, wenn er sich neben der Bildung der Sinne und des Verstandes auch die der Phantasie und des Gemütes des Zöglings angelegen sein läßt. Daß ich hinsichtlich der Behandlung der Märchen in der Weise Zillers mit dem Verf. einig bin (er verwirft sie), versteht sich von selbst. Weniger als die theoretischen Ausführungen des Verf. sagen mir seine praktischen Vorschläge zu. Ob die Schulstube wirklich den geeignetsten Ausgangspunkt für die Heimatkunde bildet; ob es ratsam ist, mit einer Betrachtung der Uhr und dem Malen eines Kreises (Zifferblatt) zu beginnen; ob die gemachten Verschen und Liedchen à la Fröbel nicht mancherlei pädagogisch-künstlerische Bedenken erregen; ob die Verbindung des Rechnens mit dem Turnen eine naturgemäße genannt werden kann — das alles dürfte eher im verneinenden als im bejahenden Sinne zu beantworten sein. Aber immerhin, des Verf. Bestreben, einen Beitrag zu der Frage zu liefern, wie sich das Schulleben an das Hausleben der Kinder anschließen könne, ohne einen Bruch in ihre Entwicklung zu bringen, ist löblich, denn es ist das Problem der Grundklasse, und seine Vorschläge verdienen sicherlich gehört und diskutiert zu werden.

J. Langermann, Probleme der Erziehung. I. Jurist, Arzt und Pädagoge. II. Die Erziehungsreform und die soziale Frage. Elberfeld, Baedeker, 1902. 2,40 M.

Langermann ist ein sonderbarer Schwärmer. Als leidenschaftlicher Reformer verbindet er mit einem übertriebenen Pessimismus gegenüber der heutigen Gesell-

schaft und Schule einen Erziehungsenthusiasmus, der von einer Schulreform einen derartigen Aufschwung der Volkssittlichkeit erwartet, daß der Juristenstand und überhaupt alle Rechtsprechung (Straf- und Zivilrecht) überflüssig wird. Der berechtigte Kern der Anschauungen Langermanns, daß das Volkswohl in erster Linie von der Volkserziehung abhängig ist, verdient allerdings, obschon er nicht neu ist, immer wieder und, wie hier, mit der ganzen Beredsamkeit einer glühenden Apostelseele ins hellste Licht gestellt zu werden; und in gewissem Sinne ist auch die Anknüpfung der Erziehungsreform an das abgebrochene Werk Steins und Fichtes, ist auch die Forderung einer „Nationalschule" gutzuheißen. Aber der Gedanke, die Reform ausschließlich von der Initiative der Hohenzollerndynastie zu erhoffen, ist doch wohl etwas romantisch, die Apotheose Egidys aber — der in eine Reihe mit Jesus von Nazareth, Jesaias, Platon, Fichte, Stein und Darwin gestellt und der als „die (!) Edelzelle unseres Volkskörpers, durch welche die deutsche Volksseele ihr Entwicklungsbedürfnis in reinster und ursprünglichster Weise kund gab", bezeichnet wird — als eine unklare Schwärmerei zu bezeichnen. Die entwicklungsgeschichtliche Einkleidung der Beweisführung des Verfassers — er führt alle geistige Entwicklung auf wirtschaftliche Bedürfnisse, auf „Stoff- und Generationswechsel", zurück — hätte ich persönlich ihm gern geschenkt. Als bloße Analogie ist sie ja so nicht von besonderer Beweiskraft, doch schadet sie auch nicht; überdies ist sie nicht ohne Geist und Originalität durchgeführt. Wer es daher über sich gewinnt, den sehr weitschweifigen und wiederholungsreichen Ausführungen des Verf. bis zum Schlusse standzuhalten, der wird sich durch manches treffende Schlaglicht, durch manches glücklich und scharf geprägte Wort entschädigt sehen. Bekanntschaft mit einem durchaus eigene Bahnen wandelnden und große Gesichtspunkte im Auge behaltenden pädagogischen Denker macht er ohnehin.

Dr. Largiadèr, Über erziehenden Unterricht. 70 S. Zürich, Schultheß u. Ko., 1902.

Daß auf einem Raum von 70 Seiten eine ablehnende Kritik der Herbart-Zillerschen Pädagogik — denn eine solche will der Verf. liefern — nicht sonderlich tiefgründig ausfallen kann, steht von vornherein zu vermuten und wird durch die Lektüre des vorliegenden Schriftchens bestätigt. Wenigstens in Bezug auf den 1. Teil (bis S. 45) kann man dem Verf. den Vorwurf der Flüchtigkeit nicht ersparen, zumal hier die „allgemeine wissenschaftliche Pädagogik", die er gegen die Herbart-Zillersche ausspielt, selbst eine sehr zweifel- und nebelhafte Größe ist. Dagegen gewährt der übrige Inhalt der Schrift, der sich mit der Frage beschäftigt, ob der Wille so im Vorstellungsleben wurzele, wie die Zillerianer annehmen, mehr Befriedigung. Der Verf. hat Recht, wenn er diese Frage als die eigentliche Lebensfrage der Herbart-Zillerschen Pädagogik bezeichnet und wenn er sie verneint, indem er das Trieb- und nicht das Vorstellungsleben als das Primäre hinstellt. Nur von diesem Punkte aus kann die Herbart-Zillersche Pädagogik aus dem Sattel gehoben werden, aber von diesem Punkte aus wird sie es auch.

O. Schulze, Von deutscher Bildung, insbesondere von deutscher Bildung und Erziehung der erwerbsarbeitenden männlichen Jugend. Ein Beitrag zur Frage der Fortbildungsschule. Mit einem Geleitswort von Seminardirektor Dr. Andreae, Kaiserslautern. Berlin, Gerdes & Hödel. 1,40 M.

Der Verf. tritt lebhaft dafür ein, daß die allgemeine Fortbildungsschule der allgemeinen Bildung zu dienen habe, während die Fachbildung eigenen „Lehrwerkstätten" zu überlassen sei, in denen intelligente Meister des betreffenden Faches zu unterrichten hätten. Diese Forderung hat meine volle Billigung, und, sie mit Entschiedenheit zu vertreten, ist gegenüber der einseitig berufstechnischen Richtung, welche jetzt in den Reihen der Fortbildungsschulmänner die herrschende ist, ein Verdienst.*) Leider nur ist der Verf. in der Vertretung seiner Forderung nicht glücklich. Denn was er an allgemeinen Erörterungen über „deutsche Bildung" vorherschickt, ist so schwärmerisch und phrasenhaft, und seine Vorschläge für die Fortbildungsschule lassen in fröhlicher Unbekümmertheit die tatsächlichen Verhält-

---

*) Die Fortbildungsschulmänner der Gegenwart huldigen meinem Urteil nach durchaus nicht einer „einseitig berufstechnischen Richtung", sondern sie verlangen nur, daß der Fortbildungsunterricht im Lebenszentrum der Zöglinge wurzle, d. h. diesem, dem Berufsleben, seine Anknüpfungen und Übungen entnehme. R.

nisse und das Erreichbare so gänzlich außer Augen, daß sein Mahnruf kaum irgendwo ein ernstliches Ohr finden wird. Und das ist in Anbetracht der Aktualität der Frage, wie gesagt, schade.

Dr. O. Kahnt (Lehrer in Leipzig), Idee einer allgemeingültigen Pädagogik. Programm eines besonderen Zweiges der Erziehungslehre. Leipzig, Alfred Hahn, 1902. 1 M.

Der neue Zweig der Erziehungslehre, den Verf. begründen will, ist die „explikative" Pädagogik, welche von ihm der „normativen" gegenübergestellt wird. Diese enthält die ethischen Gesetze der Erziehung, sie sagt, was geschehen soll; jene enthält die Naturgesetze der Erziehung, sie sagt, was immer und überall geschehen muß, mag es der Erzieher wollen oder nicht. Wissenschaftlich, objektiv, allgemeingültig vermag nur die explikative Pädagogik zu sein; die normative ist es nicht und kann es nicht sein, da sie durch Deduktion aus dem Erziehungsziel gewonnen wird, also nicht auf Erfahrung beruht. Auf diese Weise sucht der Verf. das Objektive und Subjektive in der Pädagogik zu scheiden und so zu einem strengeren Begriff der Wissenschaftlichkeit darin zu gelangen. Ich empfehle die klare und wohldurchdachte Abhandlung allen, die sich gern mit den obersten Problemen der Erziehung beschäftigen; sie werden daraus zweifellos Anregungen fürs eigene Denken schöpfen. Jedenfalls hat sich der Verf. mit der Festlegung des Unterschiedes der normativen und der explikativen Pädagogik ein Verdienst um den Fortschritt des pädagogischen Denkens erworben, wenn mir auch sein Zweck, damit die objektiven und subjektiven Momente in der Pädagogik zu unterscheiden, nicht erreicht erscheint. Denn erstens ist es eine zu enge Fassung des Begriffes der Wissenschaftlichkeit, wenn man diese mit dem induktiven Verfahren identifiziert; und zweitens ist damit, daß das Sittengesetz „aus uns selbst, nicht aus der Erfahrungswelt stamme" (S. 49), noch nicht gesagt, daß es „darum immer subjektiv sein müsse." Wissenschaftlich ist alles, was wahr ist und in strengem logischen Zusammenhange gedacht wird; in diesem Sinne ist auch eine wissenschaftliche normative Pädagogik sehr wohl denkbar.

F. Gansberg, Schaffensfreude. Ein Weg zur Belebung des ersten Unterrichts. Leipzig, Th. Hofmann, 1902. 1,60 M.

F. Gansberg, Plauderstunden. Schilderungen für den ersten Unterricht. Leipzig, Th. Hofmann, 1902.

H. Scharrelmann, Herzhafter Unterricht. Gedanken und Proben aus einer unmodernen Pädagogik. Hamburg, Alfred Janssen, 1902.

Schon an anderer Stelle habe ich die Vermutung ausgesprochen, daß die gegenwärtige künstlerische Bewegung in der Lehrerschaft auch der Pädagogik zugute kommen müsse, indem der einseitig wissenschaftliche Blick, mit dem wir unsern Unterrichtsbetrieb zu betrachten gewohnt waren, nun einmal für eine Zeit lang von dem künstlerischen abgelöst werden würde. Hier liegen nun drei Werkchen vor, die diese meine Prognose schönstens bewahrheiten. Man darf wohl sagen, daß in ihnen etwas wirklich Neues auf der Bildfläche erschienen ist: der bewußte Künstler-Lehrer tritt in die Pädagogik ein und macht sein gutes Recht geltend. Gewiß ist das künstlerische Moment, das im Unterrichte steckt, auch schon früher hervorgehoben und mehr oder weniger gepflegt worden, aber so mit Bewußtsein wie hier ist doch die Forderung noch nicht erhoben und noch nicht in den Mittelpunkt der Didaktik gestellt worden, die Forderung: die unterrichtliche Darbietung muß ein Kunstwerk sein! So bei Gansberg (S. 3 der „Schaffensfreude"). Seine Ausführungen „wollen beweisen, daß wir auch in den ersten Schilderungen schon künstlerische Aufgaben lösen können, lösen müssen; sie wollen beweisen, daß auch der erste Unterricht von Poesie, Stimmungsgehalt und lebhafter Empfindung erfüllt sein kann". Und Scharrelmann bemerkt (S. 13): „Immer klarer und energischer drängt sich mir auch der Gedanke auf, daß das Künstlerische in uns das Wichtigste im Unterricht ist und seine Pflege die beste Präparation." Vielleicht ist dies eine neue Einseitigkeit (obgleich sie mir nicht so bedenklich erscheint, als die bisher beobachtete intellektualistische, denn im Künstler ist eben der ganze Mensch in gesteigerter Potenz vorhanden); sicher aber wird man sie gerade jetzt hoch willkommen heißen dürfen, und sicher werden wir damit einen weit wirksameren, lebendigeren und auch kindertümlicheren Unterricht gewinnen, als bei unserer bisherigen Spanischen-Stiefel-Methodik. Was mir übrigens an den vorliegenden Ver-

öffentlichungen als das Beste erscheint, das sind weniger die praktischen Lehrproben (die zum Teil ein gutes Stück hinter dem erstrebten Ideal zurückbleiben, sich aber jedenfalls auf dem Papiere viel kälter ausnehmen, als sie in Wirklichkeit sein würden), als vielmehr die Persönlichkeiten, die dahinter stehen. Das eben ist's, was die Erziehung, was unsere Schule braucht: Persönlichkeiten, das sind Menschen, die allem eine persönliche Seite abzugewinnen wissen, in denen die Dinge, die sie zu lehren haben, lebendig sind, Menschen, die stark und fein empfinden, lieben und hassen, bewundern und verabscheuen können, Menschen auch mit lebhaftem Gestaltungsdrang und -vermögen, daß sie das, was sie innerlich bewegt, auch äußerlich darstellen können. Beide Verfasser bewähren sich als solche Darstellungskünstler, Gansberg freilich weniger in seinen „Plauderstunden“, als vielmehr in den seinem theoretischen Werke (der „Schaffensfreude“) eingefügten Lehrproben. Freilich, beide bieten auch vieles, was ziemlich abseits von dem direkten Wege unseres Unterrichts liegt, Scharrelmann z. B. meisterhafte, frei erfundene Kindergeschichten und Märchen wie „Auf dem vierten Boden“ und „Die Hexe Kaukau“, Gansberg freie Paraphrasen zu biblischen Geschichten. Aber erstens können wir zweifellos gerade hinsichtlich solcher Darbietungen bei den Kindern unser Glück machen, und dann — ich wiederhole es — nicht diese bestimmten Lehrproben, sondern der Geist, aus dem sie geboren sind, der ist das Köstliche, das überall Nachahmung finden sollte. Freilich, darüber kann keine Täuschung bestehen, daß diese Nachahmung immer nur eine beschränkte sein wird; setzt sie doch eine ähnliche künstlerische Beanlagung voraus, die in dieser Allgemeinheit schwerlich vorhanden sein dürfte. Wie viele werden denn die hübschen Miniaturzeichnungen nachahmen oder gar dergleichen neue erfinden können, mit denen Scharrelmann sein Buch geschmückt hat (von wem die in den „Plauderstunden“ enthaltenen sind, ist leider nicht angegeben)? Nur sehr wenige. Nun, mit der Nachahmung dieses künstlerischen Unterrichts wird es nicht viel anders stehen. Die meisten Menschen sind nun einmal ohne hervorragende Erfindungs- und Darstellungsgabe und von kälterer Innentemperatur, und man wird ihnen ihr Recht, auch ihr prosaischer veranlagtes Ich zur Geltung zu bringen, nicht absprechen können. Haben sie es doch nur leider bisher zu sehr zur Geltung gebracht! Wahrlich, gegenüber unserer vielfach in methodischem Kleinkram verödeten Unterrichtstheorie können Schriften wie die vorliegenden wahrhaft erlösend wirken. Darum begrüße ich sie mit Freuden, so viel ich auch in Einzelheiten anderer Meinung bin als ihre Verfasser.

C. Müller (Rektor in Eilenburg), Die ungeteilte Unterrichtszeit an Volksschulen. Berlin, Gerdes & Hödel. 1,20 M.

Verf. erklärt die geteilte Unterrichtszeit (den Unterricht an Vormittag und Nachmittag) für einen „schreienden Anachronismus“, wobei er sich auf eine Menge von Zeugnissen aus den Kreisen der Ärzte, Physiologen, Schulmänner u. s. w. stützt. Nacheinander werden die Geschichte der Frage, die Schwierigkeiten der Lösung, die sanitäre, soziale und pädagogische Seite der Frage und die praktische Durchführung behandelt. Die gründlich und umsichtig geschriebene Monographie sei allen Interessenten empfohlen.

Fr. Regener, Allgemeine Unterrichtslehre. Im Grundrisse dargestellt. 2. Aufl. Leipzig, Th. Hofmann, 1902. 2,80 M.

Der Verf. erklärt im Vorwort, daß er für die neue Auflage „eine größere systematische Geschlossenheit“ angestrebt habe. Ich finde, daß er hierin schon noch etwas mehr hätte tun können. Die Deduktion der Rubriken und Erkenntnissätze läßt noch zu wünschen übrig; lose Reihen von Rezepten ohne strengere logische Verknüpfung sind nicht selten, und in dem Durchdenken der vorliegenden Tatsachen und Probleme kommt der Verf. über eine gewisse mittlere Linie nicht hinaus. Aber vielleicht erhöht dies nur die Brauchbarkeit des Buches für die Allgemeinheit und für jugendliche Studierende, wie denn überhaupt ein Streben nach Leichtfaßlichkeit nicht zu verkennen ist (Wahl und Menge der Beispiele!). Zu loben ist außerdem, um nur einiges zu nennen, das Bemühen, die individuelle und die soziale Bedeutung der Erziehung gleichmäßig zu würdigen, ferner, daß der Verf. Streitfragen der Gegenwart nicht aus dem Wege geht und seinen Entscheidungen durch entsprechende historische Exkurse eine solidere Grundlage zu geben sucht, weiter die freie Stellung, die er gegenüber den Dogmen des Zillerianismus einnimmt, die sprachliche Ableitung der psychologischen und pädagogischen Termini

u. v. a. Auf Einzelheiten, in denen ich anderer Meinung bin, kann ich hier nicht eingehen, jedenfalls ist das Buch ein vertrauenswürdiger Führer beim pädagogischen Elementarunterricht.

Dr. A. Mann, Staat und Bildungswesen in ihrem Verhältnis zueinander im Lichte der Staatswissenschaft seit Wilhelm von Humboldt. Langensalza. H. Beyer & Söhne, 1901. 1 M.

Ausgehend von der Überschätzung des Staates als Leiter des Bildungswesens, wie sie besonders bei vielen Pädagogen zu finden ist, verweilt der Verf. ausführlicher bei der entgegengesetzten Stellung eines W. v. Humboldt in der beregten Frage, um sodann, im wesentlichen sich an Lorenz von Stein und Robert Mohl anlehnend, seine eigene, vermittelnde Stellungnahme zu kennzeichnen, wonach der Staat sich hinsichtlich der Bildungsaufgaben gegenüber dem Individuum gewisse Schranken aufzuerlegen, umgekehrt aber auch das Individuum sich vom Staate im Interesse der Bildung gewisse Beschränkungen gefallen zu lassen hat. Die weiteren Ausführungen dieses gewiß unanfechtbaren Satzes behandeln viele gerade gegenwärtig brennende Fragen, wie Lehr- und Lernfreiheit, Staat und Kirche, Konfessions- und Simultanschule, Schulgeldfreiheit u. dergl. m., allerdings alles etwas kursorisch. Wenn man sich hier auch mehrfach zum Widerspruch herausgefordert fühlt, so ist und bleibt es doch interessant, alle diese gewöhnlich nur vom pädagogischen Standpunkt behandelten Fragen auch einmal von dem der Staatsrechtslehre beleuchtet zu sehen. Leider fehlt ein tieferes Eindringen in den Begriff des Staates in seiner Auffassung als Kulturstaat; nimmt man ihn, wie meist geschieht, seiner Realität nach, so liegt immer die Gefahr nahe, ihn mit dem Staatsbeamtentum zu identifizieren und ihm dann Schädigungen schuld zu geben, die ihm nicht seiner Idee, sondern nur seiner zeitlichen Erscheinung nach zukommen. Und mir scheint, als wenn auch die beiden Hauptgewährsmänner des Verf. hierin nicht scharf genug gesondert hätten.

L. Sonntag, Wie kann die Privatlektüre zur Unterstützung des Unterrichts herangezogen werden? Leipzig, A. Hahn, 1902. 35 Pf.

In aphoristischer und etwas selbstbewußter Weise sucht der Verf. einen Kanon der Klassenlektüre aufzustellen und einigermaßen zu begründen. Das Sprunghafte und Diktatorische der Darstellung macht es schwer, mit ihm zu rechten. Mir scheint sein Kanon manches Mittelgut und manches sehr Minderwertige zu umfassen, und die Bemerkung auf S. 16, Liliencrons „Kriegsnovellen“ seien „Photographien der Wirklichkeit, nicht Darstellung einer höheren Wahrheit“, erweckt auch nicht gerade ein günstiges Vorurteil für das künstlerische Urteilsvermögen des Verfassers.

Dr. A. Spitzner, Die pädagogische Pathologie im Seminarunterricht. (Sonderabdruck aus den „Päd. Blättern für Lehrerbildung“.) Gotha, Thienemann. 80 Pf.

Nach den neuen preußischen Lehrplänen haben die Lehrerseminare in der Psychologie „die Entwicklung des seelischen Lebens im Kinde nach ihrem normalen Verlaufe und ihren wichtigsten pathologischen Zuständen zum Verständnis zu bringen“. Die vorliegende Arbeit kommt daher einem ganz aktuellen Interesse entgegen. Freilich sucht man in ihr vergebens nach spezielleren Anweisungen für den Betrieb des Unterrichts in der pädagogischen Pathologie auf dem Seminare — wie denn überhaupt drei Vierteile der Schrift ganz allgemeinen Erörterungen über den Gegenstand, ohne Rücksicht auf seine Stellung im Seminarunterricht gewidmet sind. Wie es scheint, lag dem Verf. vorerst nur daran, die Wichtigkeit des Gegenstandes in helles Licht zu setzen, und das ist ihm denn auch erfreulich gelungen. Besondern Dank verdient auch noch seine energische Zurückweisung der Übergriffe der Ärzte und medizinischen Psychologen (z. B. Ziehens) auf das pädagogische Gebiet.

E. Stiehl, Eine Mutterpflicht. Beitrag zur sexuellen Pädagogik Leipzig, H. Seemann Nchflgr. 50 Pf.

Die hier vorgebrachten (übrigens nicht neuen) Gründe dafür, daß man die Kinder über geschlechtliche Dinge aufklären solle, können mich nicht überzeugen, daß dies in allen Fällen oder auch nur im allgemeinen das Richtige wäre. In so zarten Dingen, wo das Tun gerade so viel schaden kann wie das Lassen, hört alle allgemeine Gesetzgebung auf.

Prof. Dr. Edm. Hoppe, Wie bewahren wir unsere Jugend vor der Unsittlichkeit? Vortrag, gehalten im Verein zur Hebung der öffentlichen Sittlichkeit zu Hamburg. 2. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann, 1903. 20 Pf.

Eine Übersicht dessen, was Schule und Elternhaus tun können, die Jugend vor Abwegen zu bewahren. Zur Massenverbreitung zu empfehlen! — Mehrfach polemisiert der Verf. gegen „stark ins Kraut geschossene Tendenzen gewisser Volksschullehrerkreise", wo man „unter dem Titel ‚künstlerische Erziehung' ein frivoles Spiel treibt mit dem Heiligsten und Erhabensten, was ein Kindesherz birgt, mit seiner Schamhaftigkeit und Scheu vor dem Unreinen und Gemeinen". Wenn der Verf. damit die deutschen Prüfungsausschüsse (an ihrer Spitze den Hamburger) meint, so erkläre ich seine Behauptung für eine nichtswürdige Verleumdung. Im übrigen sind mir Volksschullehrerkreise, auf die diese Charakteristik gemünzt sein könnte, nicht bekannt.

Dr. J. Stiefel, Poesie und Schule. Vortrag, gehalten an der Zürcherischen Schulsynode vom 9. Juli 1902. Zürich, Albert Müller, 1902. 60 Pf.

Der Verf. mit dem prosaischen Namen erweist sich hier als eine poetisch tief und fein empfindende Natur, die für alles Schöne in Kunst und Dichtung erglüht und von ihrer Ergriffenheit mit nicht gewöhnlicher Sprachbeherrschung Zeugnis abzulegen vermag. Und so wird diese Schrift doch zu einer Art Beispielsammlung dafür, was der Verf. ausdrücklich zu bieten ablehnt: für die Art und Weise, wie Gedichte in der Schule zu behandeln sind. Glücklich die Schüler, deren Lehrer so für das Kunstschöne zu begeistern weiß, wie der Verf.! Eigentlich Pädagogisches freilich findet sich in der Schrift nicht, und insofern ist der Titel immerhin irreführend.

Gotha. E. Linde.

Dr. M. Heym (Schuldirektor in Netzschkau), Die Behandlung der Schwachsinnigen in der Volksschule. Vortrag. 20 S. Leipzig, E. Wunderlich, 1903. 50 Pf.

Der Verf. steht nicht, wie der Titel vermuten läßt, auf dem Standpunkt, daß die Schwachsinnigen in der „Volksschule" ihre Behandlung erfahren sollen, sondern er tritt für die „Hilfsschule" ein. Der Vortrag schildert die Art, wie kleine und mittlere Städte für die schwachsinnigen Schulkinder sorgen können; er ist zur ersten Information zu empfehlen. Ein Widerspruch ist auffällig: der Verf. hebt mit Recht die Wichtigkeit des psychologischen Studiums und die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit hervor, erklärt ferner, daß es gegenwärtig fast unmöglich sei, das gesamte Gebiet der Psychologie zu beherrschen, und spricht sich doch merkwürdigerweise gegen eine besondere Ausbildung der Hilfsschullehrer aus. In ganz Deutschland hat sich unter den Hilfsschulpädagogen das Bedürfnis nach einer Gelegenheit zu geeigneter Vor- und Weiterbildung fühlbar gemacht, und zwar, weil die vom Seminar stammende psychologische und methodische Bildung nicht ausreicht und sich in der Hilfsschullehrerschaft das löbliche Streben regt, das eigene Gebiet auch wissenschaftlich auszubauen. Nicht „angebliche Bildungsverbesserer", sondern die Hilfsschullehrer selbst wünschen eine geeignete Sonder- und Weiterbildung.

Berlin. A. Fuchs.

Fremdsprachlicher Unterricht. (Forts.)

Neusprachliche Reformbibliothek. Herausgegeben von Dir. Dr. Hubert und Dr. Mann. Leipzig, Roßberg. Preis jedes Bandes geb. 1,80 M.

Nach dem Grundsatz der Reformer, daß eine lebende fremde Sprache womöglich unter Ausschluß der Muttersprache gelehrt werden müsse, sind alle Anmerkungen dieser Ausgabe in der betreffenden Fremdsprache gegeben. An Gegnern wird es allerdings nicht fehlen. Gewiß wird der Unterricht ohne Anwendung der Muttersprache anfänglich an Klarheit einbüßen; es kommt darauf an, daß dieser Nachteil durch größere Sprechfertigkeit wettgemacht werde. Wir würden einen Versuch nur in den obersten Klassen wagen, und auch da nur an leichten Werken, wie Erzählungen, Novellen, historischen Stoffen. Dagegen scheint uns der alleinige Gebrauch der Fremdsprache bei schwererer Lektüre, insbesondere beim Studium des Shakespeare, durchaus verfehlt. — Abgesehen von den höheren Schulen, wird die vorliegende Ausgabe für das Selbststudium, für Vorbereitungen auf den Unterricht und Examina vielfach bevorzugt werden. — Die Anmerkungen sind, wie es sehr

praktisch ist, in einem besonderen Heft enthalten. — Es liegen uns von der Ausgabe 6 Bände vor:

Band 1: P. Anderson Graham, The Victorian Era. Hrsg. von Richard Kron. 88 u. 84 S.

Voran steht ein gutes Porträt der Königin, und den Schluß bildet ihre Geschlechtstafel. Dennoch ist das Buch keine bloße Lebensbeschreibung, sondern eine wahre Kulturgeschichte Englands während des 19. Jahrhunderts. Nur das erste (20 S.) der neunzehn Kapitel gilt der Biographie der Königin, die übrigen besprechen die Fortschritte auf den verschiedensten Gebieten während ihrer langen Regierung. So ist George Stephenson ein besonderes Kapitel gewidmet; andre handeln von der Post, der Elektrizität, den Dampfschiffen, der Medizin, der Literatur u. s. w. Alles im leichten, fließenden Stil, stets interessant, stets belehrend. Die Vokabeln und Anmerkungen sind zahlreich und gut. Besonders ist die kurze und zum Nachdenken anregende Aussprachebezeichnung hervorzuheben.

Band 2: Quatre Nouvelles modernes. Mit Anmerkungen versehen von Bernhard Hubert. 76 und 81 S.

Die 4 Erzählungen sind: Boum-Boum von Jules Claretie, Une Guérison difficile von Ernest Legouvé, La Chèvre de M. Seguin von Alphonse Daudet, Yvon et Finette von Edouard Laboulaye. Alle für die Schule geeignet. Das Vokabularium ist umfangreich mit kurzen, guten Erklärungen. Ganz vereinzelt ist auch der deutsche Ausdruck gegeben.

Band 3: Rudyard Kipling, Three Mowgli-Stories. Ausgewählt und mit Anmerkungen versehen von Eduard Sokoll. 86 und 44 S.

Auf dem Vorsetzblatt befindet sich Kiplings Porträt, dann folgt eine lange Biographie von ihm, und am Schluß des Bandes ist eine Skizze von Indien, dem Schauplatz der Mowgli-Stories. Ausgewählt sind: 1. In the Rukh, 2. Mowgli's Brothers, 3. Tiger-Tiger. — Niemand wird das Buch unbefriedigt bei Seite legen. Diese neue Art von Tierfabel, in der die Kraft und Tätigkeit des Naturmenschen hoch über den modernen Kulturmenschen gestellt wird, mutet einen zuerst seltsam an; aber die Frische und Lebendigkeit der Schilderung wird jeden mit fortreißen. Kiplings Stil ist nicht leicht und darum nur für Oberklassen geeignet. Die Aussprachebezeichnung ist nicht ganz nach unserm Sinn, da sie zu sehr von der am meisten gebräuchlichen abweicht und leicht zu Fehlern Anlaß geben kann, z. B. au für ōū, ōw; ā für à; ō für ô u. s. w. Überdies ist im Schlüssel ein Fehler (dzh) vorgekommen.

Band 4: Adolphe Thiers, Expédition de Bonaparte en Égypte et en Syrie. Mit Anmerkungen von Prof. Dr. O. Schulze. 78 u. 82 S.

Dieser Abschnitt aus Thiers' Geschichte der französischen Revolution ist öfters als Einzelausgabe erschienen. Der Verfasser hat sich aber nicht damit begnügt, den Text einfach abdrucken zu lassen, sondern hat durch Vergleichung der verschiedenen Ausgaben manches richtig gestellt und ist besonders sorgfältig betr. der Orthographie der Eigennamen vorgegangen. Der Band ist durch das „Leben Thiers'“ und 2 Karten von Ägypten und Syrien mit den Stellungen der französischen und englischen Schiffe bei Abukir bereichert. Die Anmerkungen sind treffend und gut, auch enthält das Heft Zugaben über den Feldzug Desaix's gegen Murad-Bey, über die Schlacht bei Abukir, das Leben Napoleons bis zum ägyptischen Feldzuge und über den republikanischen Kalender.

Band 5: Shakespeare, Julius Caesar. Mit Einleitung, Anmerkungen und Glossar herausgegeben von M. F. Mann. 86 u. 56 S.

Der Band bringt zuerst das Porträt und eine recht gute Biographie von Shakespeare. Wir haben gegen das Buch nichts einzuwenden, als daß man unseres Erachtens Shakespeare im Unterricht bei einer Interpretation in der fremden Sprache nicht gerecht werden kann. Darum scheinen uns auch die Vokabeln etwas zu knapp gegeben zu sein. Auf den Bedeutungswandel der Wörter, auf veraltete Ausdrücke ist nirgends hingewiesen. Die Aussprachebezeichnung ist dieselbe wie in Band 3 mit demselben Fehler im Schlüssel.

Band 6: Nouveau Choix de Contes et Nouvelles modernes. Mit Anmerkungen von D. Bessé. 91 u. 100 S.

Inhalt: Les Mères von A. Daudet, Le Retour von René Bazin, La Première, Edition und Courage de Femme von Jacques Normand, Anne des Iles von Paul

Féval. Alle Erzählungen sind interessant; auch ist es eine Freude, die vortrefflichen Erklärungen und Anmerkungen zu lesen. Wir können daher diesen Band besonders warm empfehlen.

J. Pünjer und H. Heine, Lehr- und Lernbuch der französischen Sprache für Handelsschulen. 254 S. Hannover-Berlin, Carl Meyer (Gustav Prior). 1901 2,25 M.

Das Werk hat in der Anlage sehr große Ähnlichkeit mit dem früher besprochenen „Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache für Handelsschulen“ derselben Verfasser. Es zerfällt wie dieses in 3 Jahreskurse. Der 1. enthält Stoffe allgemeinen Inhalts, wie Baum, Obstgarten, Zeit, Zimmer, Familie u. s. w., alles ernst und gediegen. Die Anweisung: „Man lerne die Sprache sprechend, nicht lesend, nicht übersetzend“, muß natürlich cum grano salis aufgefaßt werden; denn ohne Lesen kann es nicht abgehen, wenn die erste Lektion beginnt. „Nous avons quatre arbres dans notre jardin. Nous avons planté ces arbres ce printemps“, oder wenn Lektion 5 die Beschreibung des Kaffeebaumes gibt: „Le caféier croit dans les pays chauds de l'Asie, de l'Afrique et de l'Amérique“. Es kann vieles durch Anschauung vorbereitet werden, im großen und ganzen ist die Methode des Buches aber doch Lesebuchmethode, bei der die Stücke gelesen und auch übersetzt werden müssen, und bei der die Hauptübung im mündlichen und schriftlichen Französisch hinterher kommt. Schadet auch gar nichts, denn das Sprechen in der fremden Sprache ist bei den vielen Arbeiten gegenüber den wenigen Übersetzungen selbstverständlich, ganz abgesehen von der Konversation, die den Stoff verarbeiten muß. Der 2. und 3. Teil führen wieder direkt in ein Geschäftshaus, diesmal zu „Brun und Claude“, die mit Frankreich Handelsverbindungen anknüpfen, im- und exportieren, und wohin sie zur Zeit der Ausstellung reisen und Paris kennen lernen. Die Grammatik steht wieder als 3. Teil des Buches; sie wird im 1. und 2. Jahreskursus behandelt und im 3. fleißig repetiert. Das Vokabularium ist für alle 3 Jahreskurse nach den Lektionen geordnet. Mehrere Druckfehler sind noch vorhanden. z. B. S. 48 soustrayez, S. 65 rendre, S. 72 des chaises, S. 73 d'employer, S. 85 le mur, S. 88 aurait volontiers continué, mais avant, S. 106 soixante, S. 111 une telle prolongation, S. 127 nous, S. 151 aurait dû aller, S. 154 aventure, S. 253 longitudinal. Darf „produit“ (S. 48) auch vom Ergebnis einer Division gesagt werden? — Wir glauben, es muß sich nach dem Buche gut unterrichten und Tüchtiges geleistet werden.

Dr. Otto Boerner, Lehrbuch der französischen Sprache. Vereinfachte Bearbeitung der Ausgabe B für Mädchenschulen. III. Teil. 132 S. nebst einem selbständigen grammatischen Anhang von 76 S. Leipzig-Berlin, Teubner. 1901. Geb. 2 M.

Dieser 3. Teil der vereinfachten Ausgabe für Höhere Mädchenschulen ist für das 2. Unterrichtsjahr bestimmt. Der Stoff ist auf 16 Lektionen verteilt, und jede umfaßt: Grammatik, Übungsstoff, Übersetzungen, die meist Transformationen der Lesestücke sind, schriftliche und mündliche Beantwortung französisch gestellter Fragen, Themen zu freien Arbeiten, öfter auch Stoff zu grammatischen Übungen und Angabe der zu erlernenden Gedichte. In der Grammatik werden die durch den Lehrplan vorgeschriebenen Kapitel behandelt: Pronomen, Adjektiv, Adverb, Verbe pronominal, orthographische Eigentümlichkeiten der 1. Konjugation u. s. w., auch Präpositionen und Konjunktionen. Von der Lektüre sei nur erwähnt: Stadt, Familie, Körper, Gesundheit, Besuch, Dorf, allgemeine Beschreibung Frankreichs. Etwas mehr von letzterem bringt hoffentlich der folgende Teil. Der Anhang enthält 18 Gedichte, 12 Seiten Prosa, darunter eine Anzahl von Fabeln, Muster für den Briefstil, Besprechung und Abbildung des Herbstes nach Hölzel, 6 Lieder mit Melodien, Vokabularien. Das Grammatikheft gibt etwa den Stoff der ersten 3 Jahre mit Ableitung der Regeln aus vorangestellten Beispielen und ist eine wertvolle Zugabe.

Dr. Otto Boerner und Dr. Friedrich Schmitz, Lehrbuch der französischen Sprache. Ausgabe D für preußische Realanstalten und ähnliche Schulgattungen. I. Abteilung, Unterstufe. 198 S. Leipzig-Berlin, Teubner. 1901. Geb. 1,80 M.

Es liegt das Pensum für die Sexta und Quinta einer Realschule vor uns. Der propädeutische Lautkursus beginnt mit dem Vokaldreieck und hat eine wissenschaftlich geordnete Konsonantentabelle und viele einfache Vokabeln als Leseübung. Der

zweite Teil, der Hauptteil, enthält den auf 32 Lektionen verteilten Übungsstoff. Es folgt ein sehr umfangreicher Anhang mit Gedichten, Liedern mit Melodien, Prosalektüre, Übersetzungsstoff, das Hölzelsche Bild vom Winter mit Konversationsstoff, der Lautkursus und die Lektüre der ersten 6 Lektionen in phonetischer Umschrift, und die Vokabularien, sodaß der Anhang die größere Hälfte (106 Seiten) einnimmt. Uns will es scheinen, als wenn allein die Lautumschrift, allenfalls die Lieder mit Melodien und das Bild in den Anhang gehörten. Durch die Verweisung der Übersetzungsübungen in den Anhang hat das Buch einen weiten Schritt nach links getan, der ihm hoffentlich gut bekommen wird. Der Hauptteil ist nach der Weise der Boernerschen Lehrbücher eingeteilt in: Grammaire, Exercice, Vocabulaire, Thème (Anhang), Conversation und gelegentlich Exercice de grammaire, Exercice de composition. Die Stoffe, denen sich alle diese Übungen anschließen, sind zum großen Teil dem Anschauungsgebiet entnommen: Klasse, Kleidung, Körper, Familie u. s. w. Von den Übungen würden vielleicht die Dialogues neben der Konversation zu entbehren sein; sie sind aber nicht zahlreich und nur im Anfange gegeben. Den sangbaren Liedern mit französischen Melodien werden viele, wie es auch die Verfasser in der Einleitung andeuten, die guten Übersetzungen deutscher Lieder nach deutschen Melodien vorziehen. Daß jeder der Boernerschen Bände nur ein oder zwei Bilder bespricht, könnte manchem als eine große Beengung erscheinen. Man muß aber den Verfassern dankbar sein; denn der Unterricht gewinnt viel, wenn jedes Kind das Bild vor sich hat. So wünschen wir auch dieser neuen Bearbeitung die gebührende Anerkennung.

Literarische Notizen.

Der „Deutsche Verein abstinenter Lehrer“ setzt einen Preis von 300 M. aus für ein neues, zur Aufnahme ins Lesebuch geeignetes Lesestück, das unmittelbar in den Dienst der Bekämpfung des Alkoholismus tritt. Einsendung bis 1. November an den Vereinsvorsitzenden J. Petersen in Kiel (Möllingstr. 3).

Von Professor Natorps „Sozialpädagogik“ (Frommanns Verlag) steht die 2. Auflage in Aussicht.

Greßlers Verlag in Langensalza bereitet eine neue, von Professor Natorp bearbeitete Pestalozzi-Ausgabe vor, die in 2 Bänden eine Auswahl aus Pestalozzis Schriften und in 1 Bande eine Darstellung der Pädagogik Pestalozzis enthalten soll.

Von Dr. Konr. Duden erschien: „Rechtschreibung der Druckereien deutscher Sprache“. Auf Anregung und unter Mitwirkung des Deutschen Buchdruckervereins, des Reichsverbandes österreichischer Buchdruckereibesitzer und des Vereins schweizerischer Buchdruckereibesitzer herausgegeben vom Bibliographischen Institut (Pr. 1,60 M.). Eine Feststellung der schwankenden Fälle, die auch dem Lehrer gute Dienste leisten kann.

Der erste Teil der mit Spannung erwarteten „Pestalozzi-Bibliographie“ des Oberschulrats Israel ist erschienen (Monumenta Germaniae Paedagogica, Bd. XXV. Berlin, A. Hofmann u. Komp., 18 M.). Der stattliche Band (XXXVI u. 636 S. in Lexikonformat), das Resultat einer Riesenarbeit, legt ein rühmliches Zeugnis ab von der ganz erstaunlichen Belesenheit, der wissenschaftlichen Gründlichkeit und der literarischen Gewissenhaftigkeit des Verfassers. Der Band führt alle bekannten Schriften Pestalozzis bis auf die kleinsten (auch Aufsätze, Erklärungen u. s. w. in Zeitschriften, Bruchstücke, Zeugnisse und Verträge, Gedichte, Stammbuchblätter u. dergl.), nach der Zeitfolge geordnet, an, geht bei jeder derselben auf ihre Entstehung ein, charakterisiert sie, oft unter Anführung von Bruchstücken oder Auszügen, und führt bei den im Buchhandel oder in Zeitschriften erschienenen gewissenhaft alle bekannten Drucke bis auf die Gegenwart an. Jedem Werke folgt dann die Aufzählung aller durch dieses veranlaßten Schriften, Aufsätze, Kritiken und Erwähnungen in Zeitschriften u. s. w., wieder mit genauen literarischen Angaben, mit Charakteristik, Auszügen u. s. w. Voran geht eine urkundlich begründete Abhandlung über Pestalozzis Art und Weise zu schriftstellern; in einem Anhange werden die Gesamtausgaben seiner Schriften, die Zeitschriften für Pestalozzikunde, die bereits vorhandenen bibliographischen Verzeichnisse der Schriften von

ihm und über ihn angeführt, und endlich wird noch ein Schlußartikel dem Pestalozzianum in Zürich gewidmet. Das Werk, ein Ehrendenkmal deutscher Wissenschaft, gibt nicht nur neben der von Seyffarth veranlaßten Gesamtausgabe der Schriften des Altmeisters der Pestalozziforschung und dem Pestalozzistudium eine solide Grundlage, es bietet auch der Forschung auf dem Gebiete der Erziehungs- und Schulgeschichte des 19. Jahrhunderts überhaupt reichliche Förderung. Einen ganz besonderen Dank möchten wir dem Verfasser noch dafür aussprechen, daß er energisch für die Ehrenrettung Niederers, des Pestalozzi kongenialsten unter seinen Mitarbeitern, eintritt. Die Pestalozzi-Bibliographie krönt das verdienstreiche Lebenswerk Israels in würdigster Weise. Möchte ihm vergönnt sein, auch den noch ausstehenden zweiten Band, der Pestalozzis Briefe und die systematischen Schriften über ihn enthalten soll, zu vollenden!

Eine in anderer Beziehung bemerkenswerte Veröffentlichung ist das von dem Dezernenten für das gewerbliche Fortbildungsschulwesen im preußischen Handelsministerium, dem Geh. Oberregierungsrat Oskar Simon, herausgegebene Werk: „Das gewerbliche Fortbildungs- und Fachschulwesen in Deutschland. Ein Überblick über seine Entwicklung und seinen gegenwärtigen Stand“ (Berlin, E. S. Mittler u. Sohn. 1,75 M.). Zum ersten Male wird hier eine authentische Übersicht über das im Titel bezeichnete Gebiet gegeben Die sehr verdienstvolle Schrift behandelt die Hauptgruppen der Fach- und Fortbildungsschulen, und zwar I. die der Baugewerbe, II. der Metallarbeiter und Elektrotechniker, III. der Holzarbeiter, IV. der Textilindustrie, V. andere Arten von gewerblichen Spezialfachschulen, VI. Kunstgewerbeschulen, VII. Handelslehranstalten, VIII. gewerbliche Lehranstalten für Mädchen und Haushaltungsschulen, IX. gewerbliche Fortbildungsschulen, X. Fortbildungs- und Gewerbeschulen mit Vollunterricht. Weiter wird über die zur Fortbildung selbständiger Kaufleute getroffenen Maßnahmen berichtet. Der letzte Abschnitt der Schrift behandelt die Verwaltung und Beaufsichtigung des Fortbildungs- und Fachschulwesens. — Gerade in der Gegenwart, wo man dem Fortbildungsschulwesen mehr Teilnahme als je widmet, und wo der Gedanke des obligatorischen Fortbildungsunterrichts sich immer mehr durchringt, war die Herausgabe einer solchen Schrift zeitgemäß. Name und amtliche Stellung des Verfassers aber bürgen dafür, daß hier eine Schrift vorliegt, die geeignet ist, allen Fortschrittsbestrebungen auf dem bezeichneten Gebiete als wirklich zuverlässige Grundlage zu dienen.

Neue Bücher: 1. Prof. Dr. Haag, Die hohen Schulen zu Bern in ihrer geschichtlichen Entwicklung von 1528 bis 1834 (Bern, Staatlicher Lehrmittelverlag. 6 M.). — 2. Prof. Dr. Bauch, Die Rezeption des Humanismus in Wien (Breslau, M. u. G. Marcus. 5 M.). — 3. Becker, Die Zerbster Landschulen in der Zeit nach dem 30 jähr. Kriege (Zerbst, Gast. 1,50 M.) — 4. Prof. Dr. K. A. Geiger, Die religiöse Erziehung der Kinder im deutschen Rechte. Eine Darstellung des über die Konfession der Kinder geltenden Rechtes in Deutschland, Österreich-Ungarn, Schweiz und Luxemburg (Paderborn, Schöningh. 1,80 M.). — 5. Regierungsrat v. Rohrscheidt, Reichsgesetz betr. Kinderarbeit in gewerblichen Betrieben. Mit Einl., Beschäftigungstabelle und Sachregister (Berlin, Vahlen. 1 M.). — 6. Dr. Zwick, Das Kinderschutzgesetz. Für die Praxis erl., nebst einer Darst. der sozialpol. Bed. des Ges. und statist. Erhebungen (Berlin, Liebmann. 80 Pf.). — 7. Prof. Dr. Markscheffel, Der internationale Schülerbriefwechsel. S. Gesch., Bed., Einr. u. s. gegenw. Stand (Marburg, Elwert. 80 Pf.) — 8. Prof. Wickenhagen, Das Rudern an den höh. Schulen Deutschlands. Ein Bild aus dem Schülerleben der Neuzeit (Leipzig. 1 M.). — 9. Prof. Dr. Schiller (†), Aufsätze über die Schulreform (Wiesbaden, Nemnich. 2,40 M.). — 10. Enderlin, Erziehung durch Arbeit. Eine Unters. über die Stellung der Handarbeit in der Erz. (Leipzig, Frankenstein und Wagner. 75 Pf.). — 11. C. Schröder, Führer durch die Lehrmittel Deutschlands. I. Schulgeräte (Magdeburg, Friese und Fuhrmann. 1 M.). — 12. Das Volksheim in Hamburg. Bericht über das 2. Geschäftsj. 1902/1903 (Hamburg, Seippel. 60 Pf.).

Verantwortlich: Rektor Rissmann in Berlin NO 18, Friedenstr. 37.
Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Das Grundproblem der Pädagogik.

*Von **Ernst Beyer** in Leipzig.*

Das Grundproblem der Pädagogik ist die Aufstellung eines klaren, absolut gültigen Erziehungszieles. Wenn es bis heute nicht gelungen ist, ein Erziehungsziel zu formulieren, das die allgemeine Anerkennung gefunden hätte, so liegt das in der Schwierigkeit des Gegenstandes begründet. Denn geht man der Frage nach, so erkennt man, daß sie hinleitet zu den Grundfragen der Philosophie. Nun wird allerdings behauptet, so lange es nicht gelinge, ein klares, allgemein gültiges Erziehungsziel aufzustellen, so lange schwebe die Pädagogik in der Luft und könne nicht als Wissenschaft anerkannt werden. Dies ist jedoch nicht zutreffend. So wichtig es auch für die Pädagogik ist, die Gipfelpunkte, wohin die Erziehung den Menschen und die Menschheit führen soll, klar zu erschauen, so kann man ihr doch nicht deshalb den Charakter als Wissenschaft absprechen, weil über diese Frage noch Meinungsverschiedenheiten bestehen. Man nenne die Wissenschaft, bei welcher über die letzten Prinzipien völlige Einigkeit herrschte! Taucht nicht bei jeder hinter dem gelösten Warum ein neues Warum fragend empor? Sie alle führen am letzten Ende in das Labyrinth der philosophischen Probleme. Die Pädagogik leitet nur viel unmittelbarer als andere Wissenschaften hinein, da ihre Grundfragen mit den Rätselfragen des Daseins zusammenfallen. Was ihr trotz alledem den Charakter einer Wissenschaft verbürgt, ist ein dreifaches: 1. Sie hat ein nur ihr zugehöriges, umfangreiches Forschungsgebiet. 2. Sie hat durch wissenschaftliche Methoden, d. h. solche, die den Gesetzen der Erkenntnistheorie und Logik entsprechen, bereits sichere Resultate zu Tage gefördert, welche für den Betrieb der Erziehung und des Unterrichts eine wertvolle Grundlage bieten. 3. Die pädagogische Praxis, das ist die auf der wissenschaftlichen pädagogischen Theorie ruhende Kunst, steht an Bedeutung für die Menschheit hinter keiner andern Wissenschaft zurück.

Was nun das vorliegende Problem betrifft, so haben sich alle hervorragenden Pädagogen damit beschäftigt, und die von ihnen gegebenen Lösungen bieten eine wertvolle Grundlage für seine weitere Bearbeitung. An systematischen Arbeiten über diese Frage

herrscht allerdings ein auffälliger Mangel. Am eingehendsten hat sich die Herbartsche Richtung mit ihr beschäftigt. Sie hat immer wieder mit Recht betont, daß die Lösung dieses Problems die erste und wichtigste Aufgabe der wissenschaftlichen Pädagogik sei.

Die objektive Bedeutung dieser Frage, ihre Wichtigkeit für die pädagogische Theorie, wird also gewiß niemand bestreiten; wohl aber legt ihr mancher für die pädagogische Praxis kein allzu hohes Gewicht bei. Wer das jedoch tut, faßt den Lehrerberuf handwerksmäßig auf. Jeder Lehrer muß das ganze Gebiet seiner Tätigkeit überschauen; er muß auch das Endziel kennen, zu dem der Mensch und die Menschheit hingeführt werden sollen. Es liegt dies im innersten Wesen seiner Arbeit begründet. Er ist kein Subalterner, der andere für sich denken lassen und lediglich nach Anweisungen handeln kann. Er muß sich auf jeder Stufe, bei jeder Maßregel seiner Tätigkeit über das Warum und Weil Rechenschaft geben können, denn jedes ist bedingtes und bedingendes Glied in der Kette der Entwicklung. Darum treibt ihn sein Beruf immer aufs neue dazu, über die letzten Fragen desselben nachzudenken. Gerade dem Erzieher erscheint es angesichts seiner hohen Verantwortlichkeit unerträglich, wenn er ein Ignoramus aussprechen soll. So erscheint es gerechtfertigt, immer wieder an das pädagogische Grundproblem heranzutreten. Ich bin natürlich weit entfernt zu glauben, eine endgültige Lösung gefunden zu haben, sondern beabsichtige nur zum weiteren Nachdenken über die Frage anzuregen.

Meine Ausführungen werden zunächst einen kurzen Überblick über Inhalt und Umfang des Problems, sowie über sein Verhältnis zu den übrigen Aufgaben der Pädagogik bieten, sodann einige der wichtigsten Lösungsversuche desselben besprechen, um die bleibenden Werte herauszuheben und zur Grundlage der weiteren, ergänzenden Besprechung zu machen.

Bisher habe ich, dem Brauche folgend, immer von einem Erziehungsziel gesprochen; richtiger wäre es, nach dem Umfange, den ich dem Begriffe zu geben gedenke, den Ausdruck Bildungsziel anzuwenden. Erzogen wird der Mensch von Eltern, Lehrern, Geistlichen und allen Personen, die absichtlich und planmäßig auf ihn einwirken; gebildet wird er auch durch die ihn umgebende Natur und Menschenwelt oder, um einen modernen Ausdruck zu gebrauchen, durch das Milieu, in dem er lebt. Die Pädagogik hat alle diese Faktoren zu umspannen und zu zeigen, wie sie gestaltet sein müssen, damit der Endzweck der menschlichen Entwicklung am leichtesten und sichersten erreicht wird. Der Begriff Bildung schließt also den Begriff Erziehung in sich. Bisher hat die Pädagogik ihr Augenmerk mehr auf die Gestaltung der Erziehungsfaktoren gelenkt; sie wird aber

mehr und mehr genötigt werden, ihre Aufmerksamkeit auch den übrigen Bildungsfaktoren zuzuwenden; sie wird sich von der Schulpädagogik zur Staats- oder sozialen Pädagogik erweitern müssen. Alle Einrichtungen und Zustände der Gesellschaft sind mehr und mehr nach dem einen großen und höchsten Gesichtspunkte zu gestalten: Hinführung des Einzelnen und der Gesamtheit zum Endzweck des menschlichen Daseins. Nicht der Rechtsstaat, nicht der soziale Staat, sondern der Erziehungsstaat ist das oberste Ziel der Menschheit, die Verwirklichung der pädagogischen Idee die höchste Kulturaufgabe.

Überblicken wir die pädagogische Tätigkeit, so können wir unterscheiden das zu bildende Individuum, das wir Subjekt, und die bildende Außenwelt, die wir Objekt nennen wollen. Das Subjekt ist nicht ohne das Objekt zu denken, weder in seinem Entstehen, noch in seiner Entwicklung, noch in seinem Fortbestehen. Schon mit dem Eintritt des Subjekts ins Dasein ist ein Stück der objektiven Welt in ihm verkörpert. Nach dem Gesetze der Vererbung trägt jeder Mensch nach Körper und Geist die Werte seiner Eltern, seiner Vorfahren und seines Volkstums in sich. Das Individuum ist also schon durch die Geburt sozial bedingt. Sobald nun der Mensch ins Dasein getreten ist, wirkt die Außenwelt auf ihn ein. Das Objekt verändert das Subjekt und bringt als Produkt ein neues, von allen andern verschiedenes menschliches Wesen: eine Individualität, eine Persönlichkeit hervor. Diese stellt sich dar als die Resultante aus Vererbung und Einwirkung, aus Beanlagung und Bildung. So ist also das Individuum in doppelter Weise sozial bedingt: in seinem durch die Abstammung gegebenen Sein und in dem durch die Außenwelt während des Lebens sich wandelnden Sein. Die neuere Physiologie und Psychologie legt mit Recht den durch die Geburt festgelegten Potenzen eine hohe Bedeutung bei und behauptet, daß sie den Ausschlag geben bei der Gestaltung der Persönlichkeit. Schopenhauer ging hierin so weit, daß er die sittliche Grundrichtung, den Charakter, mit der Geburt für gegeben hielt.

Jedes Individuum wird nun in doppelter Beziehung selbst wieder zum sozialen Faktor: es ist für andere Subjekte Objekt, und, falls es Nachkommen hat, vererbt es die Grundwerte seiner Persönlichkeit auf seine Kinder und Kindeskinder. Wir sehen also, daß das individuale und soziale Moment der Bildung der Menschen in vielfach verschlungener Wechselwirkung ineinander greifen.

Es ergeben sich somit folgende Sätze:

1. Die Gestaltung des körperlichen und geistigen Seins des gegenwärtigen Geschlechts ist in doppelter Weise bedingt: erstens durch die infolge der Vererbung erworbene Grundanlage, zweitens durch die Einwirkung der Erziehungs- und Bildungsfaktoren.

2. Das gegenwärtige Geschlecht bedingt seinerseits wieder die Gestalt des zukünftigen.

Nach diesem anthropologischen und sozialpädagogischen Grundgesetz sind drei Möglichkeiten in der Entwicklung der Menschheit vorhanden:

1. Die allmähliche Abnahme der körperlichen und geistigen Qualitäten,

2. ein gleichbleibender Stand,

3. eine Steigerung derselben.

Die pessimistische Weltanschauung behauptet, daß das erste oder zweite, die optimistische, daß das dritte der Fall sei.

Es ergibt sich als Schlußsatz unserer vorläufigen Zielsetzung das Axiom: Das Ziel der Menschheit besteht in der allmählichen Steigerung der vererbbaren körperlichen und geistigen Grundwerte oder, wie es Nietzsche ausdrückte, in der Vervollkommnung des Typus Mensch, in der Züchtung des Übermenschen. Nietzsche hat meines Erachtens den Daseinszweck und damit das Bildungsziel richtig erkannt; nur ist das Mittel, das er vorschlägt, um immer höher organisierte Menschen zu erzeugen, die Herrenmoral, als verfehlt zu bezeichnen.

Die bisherigen Ausführungen enthalten zugleich eine Widerlegung des Individualismus. Der Mensch ist nicht Selbstzweck. Er kann, sobald er zur Erkenntnis des Bildungsproblems gelangt ist, nicht sagen: Was ich aus mir mache, ist lediglich meine Sache. Ich bin Ich, und mir selbst genug. Für mich braucht niemand irgend welche Verantwortung zu tragen, und ich lehne sie auch für andere ab. Dem ist zu entgegnen: Du bist nicht Selbstzweck. 1. Ist es deine Aufgabe, für die Erhaltung der Art zu sorgen und zu diesem Zwecke deine Körper- und Geisteskräfte möglichst zu vervollkommnen. 2. Enthältst du dich aus sittlichen Gründen der Ehe, also deshalb, weil du zur Degenerierung der Menschheit beizutragen fürchtest, so hast du doch die soziale Pflicht, als Objekt der Bildung dich so zu vervollkommnen, daß du zur Vervollkommnung der Mitlebenden beiträgst.

Nachdem wir so ein vorläufiges Bildungsziel gewonnen haben, wenden wir uns nun der Betrachtung einiger der wichtigsten bisher von der Pädagogik aufgestellten Erziehungsziele zu.

Die moderne Pädagogik ruht auf den Schultern Pestalozzis. Pestalozzi hat Bedeutung, Wesen, Umfang, Ziel und Mittel der Erziehung klar erkannt und dadurch die Pädagogik zur Wissenschaft und Kunst erhoben. Vor ihm waren nicht Erzieher, sondern Schulehalter, Automaten der Kirche und des Staates, in den Schulen tätig. Was wußten die Küster, Schulhandwerker und ausgedienten Unteroffiziere, die in den Schulstuben zuschnitten, sägten, pochten und leimten,

davon, daß sie es mit dem wunderbarsten Organismus der Schöpfung zu tun hatten? Sie wurden in ihrer heiligen pädagogischen Einfalt von keinen Skrupeln und Zweifeln geplagt. Erst Pestalozzi predigte von der ganzen Größe, Verantwortlichkeit und Hoheit der pädagogischen Weisheit und Kunst. Er erhebt das Erziehungsgeschäft zum Schöpfungsakt, zum göttlichen Beruf. Lasset uns Menschen machen! so lautet sein neues pädagogisches Evangelium. Wer aber zum Neuschöpfer der Menschheit werden will, der muß ein Idealbild des Menschen in der Seele tragen, der muß Ziel und Bestimmung des Menschengeschlechtes in der Tiefe des eigenen Geistes und Herzens erfaßt haben. Pestalozzis Seheraugen erschauten dieses Idealbild.

So schreibt er 1780 in der „Abendstunde eines Einsiedlers": „Befriedigung unseres Wesens in seinem Innersten, reine Kraft unserer Natur, der Segen unseres Daseins, du bist kein Traum. Dich zu suchen und nach dir zu forschen, ist Ziel und Bestimmung der Menschheit, und auch mein Bedürfnis bist du und Drang meines Innersten, dich zu suchen, Ziel und Bestimmung der Menschheit."

„Befriedigung unseres Wesens in seinem Innersten" — das ist der faustische Drang, der bewußt oder unbewußt alle Menschen beherrscht; in dem Suchen nach dem, was Befriedigung, Erlösung, Seligkeit gewährt, liegt das Grundproblem aller Religionen, aller Philosophie und auch das der Pädagogik.

Und wodurch wird nach Pestalozzi „Befriedigung unseres Wesens in seinem Innersten" erreicht? Antwort: durch die Menschwerdung des Menschen. „Der Mensch mit allen seinen Kräften, die ihn zum Menschen machen, ist der Vorwurf der bildenden Natur, und ihre Ausbildung und Vervollkommnung ist allgemeines Bedürfnis der Menscheit." „Selbst der Mensch, welcher das Höhere, Edlere seiner Natur in sich selbst innerlich zernichtet", hat doch den „verwirrten Drang nach Vollkommenheit, nach Vollendung." Sogar der Verbrecher hat ein Ideal, dem er zustrebt, leider ist es ein Zerrbild. Die Erziehung hat nun die Aufgabe, das rechte Bildungsideal im Menschen zu erzeugen: es besteht in der „allgemeinen Emporbildung der inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit".

Welches die Kräfte des Menschen sind, und wie sich Pestalozzi ihre Ausbildung denkt, führt er in „Lienhard und Gertrud" (1781) aus. Dort spricht er von drei Grundkräften des Menschen: der sittlichen, geistigen und physischen. Jeder derselben wohne eine eigentümliche Strebkraft zu ihrer Entfaltung inne. Danach formuliert er ein dreifaches Ziel der Erziehung:

„Das zu erzielende Resultat unserer Herzensbildung ist offenbar Veredlung und Befriedigung unserer Natur durch Glauben und Liebe.

Das zu erzielende Resultat der Bildung unseres Geistes ist offen-

bar Veredlung und Befriedigung unserer Natur durch Wahrheit und Recht.

Das zu erzielende Resultat unserer physischen Anlagen und Kräfte ist Veredlung und Befriedigung unserer Natur durch Arbeit und Kunst.“

Diese Dreiheit faßt er zu folgender Einheit zusammen: „Das zu erzielende Resultat der Gemeinbildung unserer Kräfte ist die Menschlichkeit selber, das ist die Erhebung unserer Natur aus der sinnlichen Selbstsucht unseres tierischen Daseins zu dem Umfang der Segnungen, zu denen die Menschheit sich durch die harmonische Bildung des Herzens, des Geistes und der Kunst zu erheben vermag.“

„Dieses letzte Resultat der Menschenbildung, die Menschlichkeit, ist aber nur durch Unterordnung der Ansprüche unserer geistigen und physischen Anlagen unter die höheren Ansprüche der von Glauben und Liebe ausgehenden Sittlichkeit und Religiosität unseres Geschlechts zu erzielen.“

Hier läuft bereits der Zweck der Erziehung in jene Spitze aus, die ihr später von Herbart und seiner Schule gegeben worden ist: in Sittlichkeit und Religiosität.

Wie sich Pestalozzi die Sittlichkeit im Menschen ausgestaltet denkt, gibt er in den „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts“ an: „Er fühlt, was er kann, und macht sich das, was er kann, zum Gesetz dessen, was er will. Diesem Gesetz, das er sich selbst gab, unterworfen, unterscheidet er sich von allen Wesen, die wir kennen, dadurch, daß er frei und autonom ist.“ „Diese autonome Freiheit, welche mich über das Tier erhebt und in fortschreitender Vervollkommnung dem Ewigen, Göttlichen zuführt, beruht auf der Kraft, die ich in mir selbst besitze, alle Dinge dieser Welt mir selbst, unabhängig von meiner tierischen Begierlichkeit, gänzlich nur im Gesichtspunkt, was sie zu meiner inneren Veredlung beitragen, vorzustellen und dieselbe nur in diesem Gesichtspunkte zu verlangen und zu verwerfen. Diese Kraft ist im Innersten meiner Natur selbständig; ihr Wesen ist auf keine Weise eine Folge irgend einer anderen Kraft meiner Natur.“ „Sie entspringt aus dem mir wesentlich innewohnenden Gefühl: Ich vervollkommne mich selbst, wenn ich mir das, was ich soll, zum Gesetz dessen mache, was ich will.“ „Durch die sittliche Kraft erhebe ich mich zu der höchsten Würde, deren meine Natur fähig ist.“ „Nur als sittliches Wesen wandle ich ausschließend der Vollendung meiner selbst entgegen, und werde als solches ausschließend fähig, die Widersprüche, die in meiner Natur zu liegen scheinen, in mir selbst auszulöschen.“ Im Schwanengesang heißt es: Diese Widersprüche durch die menschliche Kraft zu lösen und die tierische Natur in mir menschlich

und göttlich zu beleben, das ist das Ziel der Idee der Elementarbildung.

Fassen wir die Ansichten Pestalozzis zusammen, so ergeben sich folgende Sätze:

1. Das oberste Ziel der Erziehung ist die Sittlichkeit.

2. Das Sittliche ist nicht übernatürlichen Ursprungs, sondern ein Erzeugnis des Menschen.

3. Darin, daß sich der Mensch das Sittengesetz selbst gibt, beruht die menschliche Freiheit und Autonomie.

4. Die „autonome Freiheit", das ist die Möglichkeit, sein eigner Gesetzgeber zu werden, beruht auf der von der „tierischen Begierlichkeit" unabhängigen Vorstellungs- und Urteilskraft, also dem Denken.

5. Der Mensch wird durch ein „ihm wesentlich innewohnendes Gefühl" genötigt, seinen Willen den Gesetzen, die er sich selbst gab, gemäß zu gestalten.

Gelingt ihm das, so erhebt er sich zur inneren Freiheit. In dieser erblickt die Herbartsche Schule das Erziehungsziel.

Doch kehren wir zunächst wieder zu Pestalozzi zurück, denn noch ist unser Problem nicht in seinem vollen Umfange gelöst. Es entsteht die weitere Frage: Gibt sich denn auch jeder Mensch die rechten Gesetze für sein Handeln? Oder werden sie erst durch das Zusammenwirken aller gefunden? Wie bereits angedeutet, ist Pestalozzi der Meinung, daß die Menschheit die sittliche Wahrheit nicht schon hat, sondern sucht, daß aber dieses Suchen zu immer höheren Stufen der sittlichen Erkenntnis und des sittlichen Handelns führt. Demnach kann für jedes Zeitalter die Frage nur lauten: Welches ist gegenwärtig die höchste sittliche Einsicht? Für Pestalozzi hätte sich daraus die Aufgabe ergeben, wenigstens das Endziel des Menschendaseins, also den obersten sittlichen Zweck oder das sittliche Grundprinzip aufzustellen. Damit hätte er dann zugleich das Endziel der Erziehung angegeben, da dieses mit dem Endzweck des Menschendaseins zusammenfällt. Die letzte philosophische ist also zugleich die letzte pädagogische Frage. Und Pestalozzi, dieser bewundernswert tiefgründige Denker, hat sich der Lösung dieser Aufgabe nicht entzogen. Er hat sie in die wahrhaft klassischen Worte gekleidet: „Der Mensch ist nicht um seiner selbst willen in der Welt, sondern daß er sich selbst nur durch die Vollendung seiner Brüder vollende." Dieses Ziel stimmt mit dem von uns eingangs aufgestellten — Höherbildung des Typus Mensch — überein. Dabei will Pestalozzi nicht, wie Nietzsche, die Stiefkinder der Natur als Sklaven behandelt sehen, damit aus den Herrennaturen der adlige Typus Mensch desto sicherer und schneller gezüchtet werde, sondern er will, daß jeder jedem zur

möglichsten Vollendung verhelfen soll. Pestalozzi denkt meines Erachtens nicht nur menschlicher, sondern auch weitschauender als Nietzsche. Die Herrenmoral müßte zur Anarchie und damit zum Nieder- und Untergang der Menschheit führen; denn die letzten Sklaven würden erst aussterben, wenn die letzten Überherren die letzten Herren besiegt hätten. Zugleich hat Pestalozzi mit dem höchsten sittlichen und pädagogischen Seherblick erkannt, daß nur die Arbeit an der Vervollkommnung der Menschheit zur höchsten Selbstvervollkommnung führt, daß also der höchste individuale Erziehungszweck nur durch die Lösung des höchsten sozialen erreicht werden kann. Eine vollkommene soziale Ethik und Pädagogik enthält in nuce zugleich die Ziele einer individualistischen Ethik und Pädagogik, da beide einander wechselseitig bedingen.

Von Pestalozzi gehen zwei Richtungen aus: die Herbartianer und — wie Prof. Rein sie nennt — die Pestalozzianer. Der wahre Geist Pestalozzis ist nach Prof. Rein nicht auf die Pestalozzianer, sondern auf die Herbartianer übergegangen. Er schreibt in seiner „Lehre vom Bildungswesen“: „Herbart ist der rechte Nachfolger Pestalozzis“, ihm „ist es zuzuschreiben, daß Pestalozzis Ideen die rechte Auffassung erhielten“, oder wie er mit Mager sagt: „Der Pestalozzi, vom philosophischen Bewußtsein neuerer Zeit erfaßt und weitergeführt, ist im Herbart zu studieren.“ Die Herbartianer suchen die Meinung zum Dogma zu erheben, als gäbe es erst seit Herbart eine wissenschaftliche Pädagogik. Rein sagt im „Bildungswesen“: „Herbart hat die Pädagogik zur Wissenschaft erhoben, indem er zeigte, wie man pädagogische Lehrsätze aus den wissenschaftlichen Prämissen in folgerechter Weise ableiten und das pädagogische Lehrgebäude auf dem Grunde der praktischen Philosophie und der empirischen Psychologie aufbauen kann.“

Dazu ist zu bemerken: Die systematische Darstellung im wissenschaftlichen Gewande allein tut's nicht; denn die Hauptsache ist nicht die Form, sondern die Wahrheit, Tiefe, Fruchtbarkeit und Originalität der Ideen. Und hierin war Pestalozzi Herbart weit überlegen.

Wie haben nun die Herbartianer und wie die Pestalozzianer das Grundproblem der Pädagogik weitergeführt und zu lösen gesucht?

Wie bei dem Bemühen Herbarts, die Pädagogik in ein System zu bringen, nicht anders zu erwarten ist, bildet bei ihm die Lösung der Frage nach dem Erziehungsziel die Grundmauer seines pädagogischen Lehrgebäudes. Daher führt auch sein pädagogisches Hauptwerk den Titel: „Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet.“ Außerdem hat er sich noch besonders in dem Aufsatze: „Über die ästhetische Darstellung der Welt als dem Hauptgeschäft der Erziehung“ und im „Umriß der pädagogischen Vor-

lesungen“ über den Erziehungszweck ausgesprochen. Herbart ist in den drei genannten Schriften nicht zu einer einheitlichen Darstellung des pädagogischen Grundproblems gelangt. Dies legt Seminarlehrer Dr. Häntsch in Nossen in einem Aufsatze in Nr. 1 und 2 der „Pädagogischen Studien“, Jahrg. 1903, eingehend dar. Er ist der Meinung, daß nicht die beiden erstgenannten Schriften, sondern der „Umriß“ eine „klare, widerspruchsfreie“ Antwort auf die Frage nach dem Bildungsideal gebe. Häntsch tritt der Zielangabe der führenden Herbartianer Flügel — Just — Rein entgegen. Diese haben im Streite mit Natorp Herbart folgende Ansicht über den Erziehungszweck zugeschrieben: „Die Erziehung kennt nur ein absolut wertvolles, nur ein notwendiges Ziel, die übrigen sind ihr nur relativ wertvoll, sie haben Wert nur als Mittel zu jenem einen Zweck: der Erziehung zur Sittlichkeit oder Tugend.“ Und sie fügen zur Begründung hinzu: „Klarheit und logisches Denken, sowie feines ästhetisches Empfinden haben an sich keinen inneren unbedingten Wert, sie können auch unwürdigen und schlechten Zwecken gewidmet werden und mit einem bösen Willen verbunden sein.“ Demgegenüber kommt Häntsch auf Grund der „Vorlesungen“ zu folgendem Ergebnis: „Es lassen sich also, wenn man will, im ganzen vier wertvolle Gebiete in Herbarts Erziehungszweck unterscheiden: das wissenschaftliche, das ästhetische, das speziell sittliche und das religiöse Verhalten. Jedes ist Selbstzweck, und in der Rangordnung sind alle gleich.“ Häntsch hebt durch seine Auslegung zwar den Einwand auf, daß das Herbartsche Erziehungsziel der Verstandes- und Gemütsbildung keinen selbständigen Wert einräume, andrerseits raubt er aber der Zielangabe gerade das, was man am höchsten an ihr rühmt: die Einheitlichkeit, denn man fragt nun: Wie klingen die vier Wertgebiete zum Akkord zusammen? Aus diesem Streite der Herbartianer untereinander ist eins deutlich zu ersehen: Die wissenschaftliche Pädagogik Herbarts leidet gerade bei der Lösung des pädagogischen Grundproblems an Zweideutigkeit und Dunkelheit. Es fragt sich nun: Welches sind die Stellen, wo Herbart das Ziel am klarsten geschaut und formuliert hat? Entscheidend erscheinen mir folgende auch von Häntsch zitierte Stellen: 1.*) „Tugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks.“ 2. „Tugend ist Verbindung zwischen der Einsicht und dem ihr entsprechenden Wollen.“ 3. „Die Einsicht umfaßt fünf unter sich unabhängige praktische Ideen, nebst einer unbestimmten Menge desjenigen Wissens, welches die Anwendung der Ideen auf das menschliche Leben betrifft.“ 4. „Der entsprechende Wille setzt sich zusammen aus einigen sehr heterogenen Bestandteilen: Ursprüng-

*) Ich numeriere die Sätze, um sie dann einzeln zu besprechen.

liche, unbestimmt mannigfaltige Kraft. Natürliches Wohlwollen. Aufmerksamkeit auf die Ideen, und in allen nötigen Fällen angestrengtes Zurückhalten der inneren Bestrebungen, welche den Ideen zuwider wirken könnten."

Diese Worte sind für denjenigen, der die Gedankenwelt und die Ausdrucksweise Herbarts kennt, klar. Sie geben Just — Flügel — Rein gegenüber Häntsch recht. Wer die praktischen Ideen Herbarts, das ist seine fünf ethischen Musterbilder, für absolut richtig hält, — was auch Häntsch tut — für den ist hier ein absolut richtiges Erziehungsziel aufgestellt. Beweisen wir das Satz für Satz.

1. Der erste Satz ist klar. Es gibt nur einen Erziehungszweck: die Tugend. Nur darüber könnte Meinungsverschiedenheit bestehen, was unter Tugend zu verstehen ist.

2. Nach Herbart ist sie die Verbindung zwischen der Einsicht und dem ihr entsprechenden Wollen.

Jeder erzogene, geistig gesunde Mensch vermag Einsicht und Willen auseinander zu halten, jeden Willensakt vor oder nach seiner Ausführung der Einsicht zu unterwerfen. Es ist die erste Forderung der Tugend, daß sich der Mensch vor jedem Willensakte (Denken, Reden, Tun — kurz gesagt Handeln!) fragt: Was verlangt deine Einsicht für ein Wollen? Ist die Entscheidung erfolgt, so hat das Handeln der Einsicht entsprechend zu geschehen. Nur wenn es sich um die Wiederholung eines Willensaktes handelt, über den das sittliche Urteil bereits früher abgegeben ist, ist eine Wiederholung der Frage: Was verlangt deine Einsicht für ein Wollen? überflüssig. Dies wird sehr häufig der Fall sein. Es wird sich also im Leben ein umfangreicher sittlicher Mechanismus ausbilden. Man denke an Kant und andere mit ihrem genau feststehenden Tages- und Lebensprogramm. Demnach kann man dem zweiten Satze Herbarts zustimmen und ihn also formulieren: Tugend ist die Ausführung eines der Einsicht entsprechenden Wollens. Wer immer seiner Einsicht entsprechend handelt, erhebt sich zur inneren oder sittlichen Freiheit. So ist ein vorläufiges, unbedingt richtiges Erziehungsziel gewonnen. Es lautet: Bilde den Zögling so, daß er allzeit seiner Einsicht entsprechend handelt. Damit ist allerdings nur die Hälfte des Problems gelöst, denn nun erhebt sich die schwierigere Frage: Wie muß diese Einsicht beschaffen sein?

Die Anhänger Herbarts glaubten nun bis vor kurzem, daß ihr Meister auch darauf eine absolut richtige Antwort gegeben habe. Jetzt scheint dieser Glaube bei dem und jenem zu wanken oder zu schwinden. Rein, der noch in der „Encyklopädie" seine Ausführungen über das Erziehungsziel auf die Herbartsche Ethik stützt, läßt sie in seinem „Bildungswesen" fallen. Nehmen wir aber einmal an, die

Herbartsche Ethik sei absolut richtig, um zu sehen, ob der Meister von seinem Standpunkte aus zu einem einwandfreien Erziehungsziel gelangt ist.

3. Nach Herbart läßt sich die ganze Mannigfaltigkeit des menschlichen Handelns auf fünf einfache Willensverhältnisse zurückführen. Jeder, dessen sittlichem Geschmacksurteil diese elementaren Willensverhältnisse vorgelegt werden, werde sich bei ruhiger Überlegung im Sinne Herbarts entscheiden. Damit seien die fünf Bausteine gewonnen, aus denen die ganze sittliche Welt aufgebaut werden könne. Analysiere man alles menschliche Handeln, so treffe man auf diese fünf Ideen. Die Pädagogik habe den Zögling zu dieser Analyse geschickt zu machen und ihn deshalb mit demjenigen Wissen und Können auszurüsten, das die Voraussetzung dazu bilde. Herbart hat von seinem Standpunkte aus auf die Frage: Welche Einsicht ist im Zögling zu bilden? die zutreffende Antwort gegeben: a) er ist mit den fünf praktischen Ideen bekannt zu machen, b) mit demjenigen Wissen auszurüsten, das ihre Anwendung auf das menschliche Leben ermöglicht.

4. Hier wird nun der Wille beschrieben, welcher sich der Einsicht als ein Selbständiges gegenüberstellt. Wir sehen davon ab, zu prüfen, ob seine Elemente und seine Ausbildung zutreffend angegeben sind. Das Wesentliche ist, daß der Wille so ausgebildet ist, daß er vor jedem seiner Akte die Einsicht befragt und ihren Urteilen entsprechend handelt.

Tritt man also der Ethik Herbarts bei, so läßt sich folgendes absolut gültige Erziehungsziel aufstellen: Bilde im Zögling eine Einsicht aus, die ihm jederzeit sagt, was den praktischen Ideen gemäß ist, und einen Willen, der ihnen entsprechend handelt. Kurz gesagt, lautet die Lebensaufgabe oder der Daseinszweck für den Menschen: Handle den (Herbartschen) praktischen Ideen gemäß.

Leider ist die absolute Gültigkeit der Herbartschen Ethik, sowie die Meinung, daß sich aus diesen fünf Bausteinen das ganze sittliche Weltall aufbauen ließe, ein schöner Traum. Immerhin nehmen wir einige, meines Erachtens sehr wertvolle formelle Ergebnisse aus der Herbartschen Pädagogik mit hinweg.

1. Nächstes Ziel der Pädagogik ist die Erziehung zur sittlichen oder inneren Freiheit. Zu dieser erhebt sich derjenige, dessen Willen seiner Einsicht entspricht.

2. Endziel der Pädagogik ist die absolute Freiheit. Zur absoluten Freiheit würde sich derjenige erheben, der über eine absolut richtige Einsicht und einen ihr entsprechenden Willen verfügte.*)

*) Herbart und die Herbartianer haben allerdings nicht die innere und absolute Freiheit auseinander gehalten. So bezeichnet Rein noch im Bildungswesen die innere Freiheit als Erziehungsziel. Um Klarheit zu schaffen, müssen aber innere und absolute Freiheit unterschieden werden.

In der Theorie lassen sich vier Stufen unterscheiden:

1. Vollkommene Einsicht und ihr entsprechender Wille.
2. Unvollkommene Einsicht, jedoch ihr entsprechender Wille.
3. Vollkommene Einsicht, mangelhafter Wille.
4. Mangelhafte Einsicht, mangelhafter Wille.

In der Praxis stehen alle Menschen nur auf Stufe vier, keiner erhebt sich höher. Die Stufe eins kommt allein der Gottheit zu. Und doch bildet sie das ewig von der Menschheit und dem Menschen zu erstrebende, wenn auch nie erreichte Ziel, das schon Jesus aufgestellt hat mit den Worten: Ihr sollt vollkommen sein, gleichwie euer Vater im Himmel vollkommen ist. Jedem Menschen ist durch seine Natur eine doppelte Grenze gesetzt: Diese Grenzen liegen in seiner Erkenntnis- und Willenskraft. Wer die durch diese Naturanlage bedingte äußerste Grenze der Ausbildung der Einsicht und eines ihr entsprechenden Willens erreicht, ist als Individuum vollkommen.

Das Erziehungsziel lautet demnach: Suche den Zögling nach Maßgabe seiner Naturanlage zur möglichst vollkommenen Einsicht und einem ihr entsprechenden Wollen zu erziehen. Welches ist nun diese vollkommene Einsicht?

Wie bereits ausgeführt, gibt es keine absolut gültige Ethik. Die Beantwortung der Frage: Was ist gut? ist vielmehr das größte Problem der Menschheit und ihr letzter und oberster Daseinszweck. Würde sie diese Frage lösen, so wäre ihre Mission erfüllt und sie könnte von ihrem irdischen Schauplatze abtreten. Oder, um mit den Worten der Bibel zu reden: Mitten in der Welt steht der Baum der Erkenntnis des Guten und Bösen, und welches Tages die Menschheit davon ißt — das Problem löst — muß sie des Todes sterben. Für die Ethik und Pädagogik kann es sich also nur darum handeln, festzustellen, welches in jedem Zeitalter die wertvollste Einsicht ist. So faßt die moderne Ethik, die evolutionistische Ethik, ihre Aufgabe auf. Welche Antwort die bedeutendsten Evolutionisten erteilen, dies darzulegen, würde die Aufgabe einer besonderen Abhandlung sein.

(Schluß folgt.)

Paul Natorp als Pädagoge. Zugleich mit einem Beitrag zur Bestimmung des Begriffs der Sozialpädagogik.

Von Dr. Görland in Hamburg.

(Fortsetzung.)

Der Begriff der Sozialpädagogik.

Wir haben es geflissentlich vermieden, im Zusammenhang der Schriften Natorps etwa nur gelegentlich und nebenher in eine Erörterung des Begriffs Sozialpädagogik einzugehen. Das hätte nicht den geringsten Gewinn gebracht. Denn mancherlei Umstände haben bewirkt, daß heute für diesen Begriff in der Natorpschen, d. h. Kantschen Fassung das Verständnis in weiteste Ferne gerückt ist.

Dies verschuldet vorzüglich das Wort Sozialpädagogik selbst. Das „Soziale“ liegt einem jeden heute so im Ohre und im Munde, daß jeder schon zu wissen glaubt, um was es sich handelt, wenn ein neuer Begriff sich dieses Wortes bedient. Das ist das Verhängnis aller Begriffe, die der Zeitgeist in Kurs gibt. Und sicher gibt es heute keinen Begriff, der abgegriffener, mehr zur Phrase geworden wäre, als der des „Sozialen“. So ist es z. B. unmöglich, heute dafür ein straffes Verständnis zu finden, daß der Sozialismus kein Parteiprogramm ist, daß er eine, nein: die Staatsidee aller Zeiten ist; das „Soziale“ ist so schrankenlos zerfahren, so ungezügelt gedankenlos verflacht, daß heute jede Partei mit diesem Begriff ehrlichen Gesichtes ihr Parteiinteresse dekorieren kann.

Das ist das Unglück auch der „Sozialpädagogik“. Als Natorp den Begriff hinaustrug, nahm ihn ein jeder mit „verständnisvollem“ Blicke auf. „Sozialpädagogik? Ach so! — Jawohl, ich weiß schon!“ „Sozialpädagogik“ wurde sofort der Terminus für alle Bestrebungen, die das „soziale Interesse“ in der Pädagogik „mehr als bisher“ „betonen“. Damit war dann die ernste Hingabe an den neuen Wissenschaftsgang und den neuen Wissenschaftsgehalt versperrt. Ich bin mir dessen wohl bewußt, wenn ich sage, daß der Natorpsche, d. h. kritische Systemgedanke einer Sozialpädagogik noch nicht einmal von den ernsten

zu nehmenden und wohlwollenden, verwandt gestimmten Köpfen erfaßt ist. Ich werde dies nachzuweisen haben.

Nach welchen Seiten dies zu geschehen hat, ergibt sich leicht. Zunächst ist das Wort Sozialpädagogik ein Tendenzwort, durch das Besitz ergriffen werden soll von einem Gebiet, in dem bislang eine „Individualpädagogik“ ihre Gerechtsame ausübte. Was legitimiert sonach die Sozialpädagogik gegenüber einer Individualpädagogik? Welche Rechtsansprüche der Individualpädagogik sind illegitim; worin versagt sie; wo ist ihre Grenze, sofern sie Wissenschaft zu sein behauptet?

Je schärfer die Individualpädagogik in ihrer Tendenz charakterisiert wird, um so freier wird der Blick sein für das andere Problem; um so klarer wird hervorgehen, wie die Angriffe der Individualpädagogen auf die „Sozialpädagogik“ bislang gegen ein blindes Ziel sich richteten.

Das blinde Ziel wurde aber von der populären Auffassung der Sozialpädagogik gestellt. Wer Natorp und Bergemann oder Edelheim in einem Sinne Sozialpädagogen nennen kann, dem fehlt die Klarheit des Problems in jedem Punkte. So gilt es zu zweit scharf die Grenzlinie zu ziehen zwischen der gedanklichen Unzulänglichkeit der populären, oberflächlichen Fassung und der strengen Festlegung des Problems, die nur möglich ist, wenn das gedankliche Material aus philosophischer Tiefe erarbeitet ist.

A. Charakteristik des Problems der Individualpädagogik.

Es ist bedenklich, wenn das Ziel einer Wissenschaft, d. h. ihr Problem, von der wankelmütigen Gestalt der Geschichte sich beeinflußt zeigt. Damit ist der Beweis gegeben, daß sie sowohl nach methodischer wie nach systematischer Seite noch nicht in sich ruht; daß die Kontrolle über das Gesetzesmaterial, das diese Wissenschaft als ihr Instrument vorauszusetzen und systematisch früheren Wissenschaften zu entnehmen hat, nicht durchgeführt noch das eigene Problem und damit engstens zusammenhängend: die eigene Methodik noch nicht errungen ist. Gewiß zeigt die Geschichte aller Wissenschaften, selbst der strengsten, wie Mathematik und Mechanik, daß immer von neuem Versuche gemacht werden, einen Streit über methodische Maximen zu erregen; noch heute glaubt man, mathematische Einsichten allein aus Wahrnehmungssummation gewinnen zu können, anstatt aus apriorischer Totalerkenntnis. Wissenschaften aber, wie Mathematik und Mechanik, weisen solche Bemühungen als Schikanen der menschlichen Vernunft

von einer Einflußnahme auf ihre Methodik und ihr Problem ungesucht allein durch die Unantastbarkeit der Geltungskraft ihrer Arbeitsergebnisse zurück. So glücklich ist die Pädagogik nicht gestellt.

Unter dem Eindruck eminenter Persönlichkeiten und unter den zersetzenden Wirkungen der Napoleonischen Kriege, die eine beschleunigte Zentralisation der ökonomischen Getriebe hintenanhielten und die das Bewußtsein einer bürgerlichen Verantwortlichkeit für das Ganze des „Staates“ nicht aufkommen ließen, bildete sich jene Pädagogik der Individualität aus, die Hand in Hand geht mit der Politik des Liberalismus. „Staatsverbindungen sind immer nur als Mittel anzusehen;“ sagt Wilhelm v. Humboldt*), „sobald der Untertan den Gesetzen gehorcht, und sich und die Seinigen im Wohlstande und einer nicht schädlichen Tätigkeit**) erhält, kümmert den Staat die genauere Art seiner Existenz nicht.“ „Unter freien Menschen gewinnen alle Gewerbe besseren Fortgang; blühen alle Künste schöner auf, erweitern sich alle Wissenschaften.“ „Das Menschengeschlecht steht jetzt auf einer Stufe der Kultur, von welcher es sich nur durch die Ausbildung der Individuen höher emporschwingen kann.“ Der Begriff des „Bürgers“ erscheint Humboldt so sehr unter dem Stigma des „Untertanen“ zu stehen, daß „Mensch“ und „Bürger“ sich zwanglos ersetzen lassen durch „Persönlichkeit“ und unpersönliches „soziales Wesen“. Gegenstand der Erziehung ist ihm „das einzelne Individuum“, d. h. das Individuum als Einzelner. Der Mensch, „abgelöst von allen beengenden Schranken, welche Stand, Religion, Nation um ihn gezogen haben, durch die er zum Gefangenen geworden ist — Jahrhunderte lang — der freie Mensch, gedacht als vollkommen, wurde als höchster Typus hingestellt und anerkannt.***)

Was hier aus dem Geiste des Humanismus als Bildungsideal der Individualität geboren wird, das formuliert die Politik als das ökonomische Ideal des Liberalismus.

Wir begegneten in den Worten Humboldts der klärenden Kontroverse über das Verhältnis von Staat zu Individuum, aus der eine unzweideutige Charakterisierung jeder der großen Richtungen der Pädagogik sich ergibt.

Staat und Gesellschaft stehen hier in einem fundamentalen Gegensatz. Das erzeugende fruchtbare Beisammen der Menschen ist die

*) Über öffentliche Staatserziehung. Berlinische Monatsschrift 1792, 12. Stück.

**) Man achte auf die bloß negative Bestimmung der „bürgerlichen“ Tätigkeit.

***) Dr. L. B. Förster in seiner Einleitung zu „Abhandlung u. s. w. von Wilh. v. Humboldt“, 1870, S. VI.

Gesellschaft. Aus diesem Beisammen entsteht ein Gemeinsinn, „dessen latentes Prinzip nicht Lust zum Mitregieren des Ganzen“, sondern „auf Entbehrlichmachung vielen Regierens gerichtet ist“.*) Diese Instanz des Regierens aber ist der Staat; so löst die Vervollkommnung der Gesellschaft die negative Macht des Staates ab. Es widerspricht dem Begriff des „Staates“, positiv zu sorgen um geistige und materielle Wohlfahrt der Individuen; er hat nur die negative Aufgabe, den geistigen und materiellen Privaterwerb und Privatbesitz gegeneinander und nach außen zu sichern.

Somit verflacht sich der „Staat“ zur „Regierung“, wobei die Gefahr drohend wird, daß das Individuum und die „Vereinigung der Mehreren“, d. h. die Gesellschaft gegen den Staat ausgespielt werden; das „Individuum“ protestiert gegen eine positive, ernsthafte Forderung der Bürgerpflichten. Denn der Staat, der zu viel schafft für die Staatsangehörigen, anstatt sie einem selbständigen Handeln zu überlassen, „mißkennt die Menschheit und will aus den Menschen Maschinen machen“.

Bei solcher negativen Zeichnung des Staates konnte die Pädagogik ihr Ziel in eine organische, fundamentale Beziehung zum Staat nicht setzen. Es hieß allenfalls den Menschen so erziehen, daß er mit den Prohibitiv- und Strafgesetzen des Staates nicht in Konflikt geriet. „Staat“ war nichts anderes als das Wahrzeichen menschlicher, d. h. sittlicher Unvollkommenheit. Er war nicht der Begriff, der eine Gemeinschaft schaffend begriff, sondern eine Folgeerscheinung von gemeinschaftstörenden Faktoren.

Der Begriff, der die Vereinigung der Individuen irgendwie ausspricht, war die Gesellschaft. Und doch gelangte der Gedanke auch hier nicht zum Ausdruck, daß der atomistische Begriff des Individuums einer irgendwie zu denkenden Einheit der vielen Einen bedürfe, daß das Individuum nur einen Augenblickswert bedeutet, wenn das noch so befruchtende „Beisammen der Mehreren“ nicht sich vertieft zu einem Arbeitssystem Aller, zu einer Arbeitsgemeinschaft. Denn sogar im Begriff der Gesellschaft bleibt der Geist zuguterletzt auf die Pracht der Nuancierung gerichtet: „Die aus der Vereinigung Mehrerer entstehende Mannigfaltigkeit ist das höchste Gut, welches die Gesellschaft gibt.“

Die Gesellschaft ist sonach nichts anderes als das Aggregat**),

---

*) Förster, „Abhandlung“ etc. § 10.

**) Edelheim, S. 529.

die Summation der Individuen. Je vortrefflicher die Einzelwerte, je energischer der Einzelne seine Daseinsbedingung behauptet und erweitert, um so vortrefflicher der „Verein menschlicher Kräfte“, um so energischer die Kraft des Staates gegen äußere Feinde. „Je reiner der einzelne Mensch die ihm notwendigen und nützlichen Kenntnisse ausprägt, je wahrer er die Bedürfnisse seines Daseins auffaßt, je mehr er seinen Willen und seinen Körper zu beherrschen gelernt hat, je besser er versteht, die Außenwelt seiner Herrschaft zu unterwerfen, als ein desto kräftigeres und vollkommeneres Wesen steht der Mensch alsdann vor uns. Laßt eine ganze Nation solcher Wesen werden, welchen Verein menschlicher Kraft müssen diese bilden; was muß sich mit derselben ausrichten lassen, welche Übergewalt ihnen selbst über zahlreichere, aber minder gebildete Staaten zuteil werden!“ *)

So bleibt auch vom Begriff der „Gesellschaft“ her das positive Ziel der Erziehung restlos im Umfange der „Individuen“ beschlossen; das höchste Gut, das die Gesellschaft geben kann, ist die Herausarbeitung und Steigerung des Einzelwertes und Einzelcharakters der Individuen. Die Werkmeisterin aber dieses höchsten Gutes ist die Pädagogik. Der letzte Zweck dieser Erziehung ist: Höchste und proportionierteste Bildung der Kräfte der Menschen zu einem Ganzen.**)

Vertiefen wir uns in diese Definition, um die Schranke einer Pädagogik der Individualität zu erkennen. Die Kräfte des Menschen sollen bis zum höchsten Grade ihrer Bildsamkeit geweckt werden, und zwar so, daß in vollkommener Proportion der einzelnen Kräfte der Mensch als Ganzes erscheint. Als Ganzes erscheint der Mensch alsdann insofern, als alle ihm von der Natur verliehenen Kräfte gebildet sind, keine im Dunkel der bloßen Anlage verbleibende Kraft das volle Bild dieser Persönlichkeit lückenhaft erscheinen läßt; nicht Dressur einzelner Kräfte, der Talente, sondern bei aller Kultur gerade der eminenten Gaben doch eine Erziehung auch aller übrigen Kraft nach dem Grade (Proportion) der natürlichen Mitgift.

So bleibt „die Proportion“ der gebildeten Kräfte bezogen auf die individuellen Kräfte selbst; das Kriterium der erreichten Proportion liegt in der physischen Tatsache der Naturmitgift. Der „harmonisch gebildete Mensch“ ist der nach Maß seiner individuellen natürlichen Ausstattung zum Gebrauch seiner Kräfte erstarkte Mensch.

---

*) Stephani, System der öffentlichen Erziehung, 1805, zitiert von Edelheim. (Der Sperrsatz ist meine Zutat, um die Tendenz scharf kenntlich zu machen.)

**) Humboldt, Über die Grenze der Staatswirksamkeit.

Wer aber vermag ein wissenschaftliches, d. h. allgemeines Kennzeichen der psychischen Veranlagung aufzuweisen? Wo liegt die Kontrolle für den Erzieher als Wecker der Kräfte, daß die Gesamtheit der Kräfte sich offenbare? Nicht im Individuum selber, denn dieses ist ohne Weckung stumm. „Diese Kontrolle liegt in den allgemein menschlichen Kräften.“ Wie gelangt der Erzieher zu allgemein menschlichen Kräften, wenn er nicht einmal ein Kennzeichen der ihm im einzelnen vorliegenden menschlichen Kräfte besitzt? Ist der Charakter „des Menschen“ nichts als bloße Verallgemeinerung, ein Generelles, die Erfahrungszusammenfassung des Gleichen an den Individuen? Etwa das Schema eines Durchschnittsindividuums, ein — Gattungsindividuum? So verbliebe allerdings dem Erzieher ein Mittel, das mit dem Ausspruch der Wahrscheinlichkeit auf die Kräfte des Individuums generell schließen ließe. Die Wissenschaft, welche das Ganze eines Gattungsindividuums darzustellen versucht, ist bekanntlich die Psychologie.

Sei dem also. Setzen wir, die Psychologie sei solch eine Wissenschaft, wie sie zu sein vorgibt. Was allen bislang daraufhin untersuchten Individuen gemeinsam war, das sei das Orientierende für den Erzieher darüber, was er an Kräften auch in diesem neuen Individuum erwarten darf. Was aber in aller Welt legitimiert dann den Gedanken, daß Erziehung ein Bilden zur Höhe sei? Oder ist die „Höhe“ als Charakter der Menschheitbildung so gar nichts anderes als die „hohe“ Entwicklung des Rassepferdes gegenüber dem Stande des Kleppers der Sandkarre? Wer beweist dann aber die Unwahrheit der Behauptung, daß der Naturstand des Menschen etwas weitaus — Besseres ist als das gesteigerte Drängen nach Kultivierung? — Ist Erziehung eine Pflicht?

Darauf antwortet weder das Individuum, noch jenes Schema eines „Gattungsindividuums“, noch die Gesellschaft, noch gar der Staat, in dem Sinn genommen, als wir bislang diese Begriffe kennen lernten. Die Würde des Erziehungsgeschäftes liegt nicht garantiert in dem, was immer war, noch in dem, was bislang alle getan; der Durchschnittswert des generell Menschlichen hat nur den Charakter einer interessanten oder — uninteressanten Tatsache, er ist für das neue Individuum und darum für das Amt der Erziehung gänzlich unverbindlich.

Eine Pflicht wird die Erziehung im Angesichte „des Menschen der Idee.“ Wo ist dieser „Mensch der Idee“? Nicht im Durchschnittsschema eines Gattungsindividuums; er ist „der Mensch“, wie er in

der Arbeit und vor dem Blick genialer Menschen ersteht. In ihnen werden wir selbst, wird unser Selbst geboren. Sie künden uns das Gesetz unseres eigenen Wesens, aus ihnen spricht in einer Stimme der Geist der ganzen Menschheit. Sie stellen nicht ein Ideal vor unseren Blick hin, daß es uns enthusiasmiert zur Jagd der Nachahmung, sie wecken die Stimme unserer eigenen Natur, die nach Befreiung ringt, sie vertiefen uns in uns selbst, daß wir eines ureigenen Schatzes inne werden.

Im Angesichte des „Menschen der Idee“ wird das Individuum Herr seiner selbst. Es wird Herr seiner selbst, indem es sich besinnt auf sich als — „Menschen“. Der ist Richter über das Individuum, denn er ist dessen Gesetz; er steht über ihm, denn er ist in ihm.

So ist das Individuum als Individuum nichts anderes als Naturspiel; es ist „mein Nächster“ nur in dem Sinne, als die Natur es mir cum grano salis ähnlich geboren hat. Jene „Mannigfaltigkeit der Individuen“, das „höchste Gut der Gesellschaft“, ist ein tröstliches Schauspiel für den, der fürchtet, daß die kleine Erde ihn noch einmal langweilen könne. „Gesellschaft“ ist das wechselweis dekorierende Beisammen der Einzelnen; „Gesellschaft“ ist eine Zusammengehörigkeit nur, weil Farbe sich hebt an Gegenfarbe. „Gesellschaft“ entstand aus dem auf sich gerichteten Trieb des Individuums und besteht im Interesse des Daseins des Individuums. Der „Staat“ ist das unangenehme Menetekel der leidigen Menschlichkeit des Individuums. Und wo bleibt der „Mensch der Idee“? Steht er nicht auch, wie über dem Individuum, so über der Gesellschaft, so über dem Staat? Offenbart er nicht, wie in dem Individuum dessen Eigengesetz, so auch der Gesellschaft, so dem Staate ihre Eigengesetze, die dem unkontrollierten Individuum entrückt sind? Schließt nicht der „Mensch der Idee“ jene drei Gebilde in ein Eins zusammen, in welcher Einheit das Individuum erst seinen Sinn, jetzt erst als verpflichtender Gegenstand seine Würde erhält?

Wer hätte die Frivolität der gedanklichen Stimmung, zu behaupten, der „Mensch der Idee“ sei eine so selbstverständliche Voraussetzung, daß sich jeder Erzieher immer danach stillschweigend richte und gerichtet habe? Das, was das Recht auf Erziehung und die Pflicht, sie zu geben, ganz und gar legitimiert, das, was als Gesetzesausdruck der „Menschheit“, als reinste Form alles Menschlichen überhaupt erst den Weg weist, das psychische Rätsel des „Individuums“ zu lösen, das sollte doch wohl die ernsteste Angelegenheit

der gedanklichen Arbeit, der wissenschaftlichen Herausarbeitung sein. Alle Pädagogik wird groß, sofern und soweit sie zum Systemgedanken bewußt den „Menschen der Idee“ setzt, erst von diesem aus das Individuum begrifflich faßt, von ihm aus den Sinn des Individuums formuliert, berechtigt und begrenzt; das Individuum ist einer großen Pädagogik nichts Primäres, nichts Bestimmtes, nichts Maßgebliches. Der „Mensch der Idee“ erhebt sich über das Individuum, wird sein Deuter, sein Richter; er umspannt so Gesellschaft wie Staat mitsamt dem Individuum, duldet und entschuldigt sie nicht bloß neben diesem, sondern läßt alle einander unentbehrlich erkennen im Lichte einer Idee, einem Endzweck dienend. Der „Mensch der Idee“ benutzt die Individuen als Mittel wohl, aber als Mittel zu einem Zweck, dessen Repräsentation das Individuum selbst sein soll.

Fassen wir unser Schlußwort: Illegitim sind alle Forderungen, welche das Individuum bloß als Individuum stellt. Es gibt kein auf sich stehendes Grundrecht des Individuums. Ein Urrecht hat nur die Menschheit in mir. Die Individualpädagogik muß versagen vor dem Problem der Gesellschaft und des Staates; denn beide bedeuten ihr nur Appendices des Individuums, vielmehr der Individuen. Das Ausschließen beider Begriffe vom System der Pädagogik ist theoretisch eine Unwissenschaftlichkeit. Denn schon die Ethik, eine der theoretischen Voraussetzungen der Pädagogik, entrollt die Idee eines allgemein gesetzgebenden Willens, eines autonomen Willens, das heißt aber nichts anderes als: eines Willens, der im Begriff schon als Glied und zugleich Oberhaupt einer Gemeinschaft, des „Reiches der Zwecke“ gedacht ist. Danach übersieht die Individualpädagogik, daß der Staat nicht etwa eine empirische Präventivmaßregel, ein zur Abwehr von Übelständen nahegelegter Contrat social ist, dem zu „genügen“ *) im „Interesse“ der Individuen liegt, so daß die Individualpädagogik mit der Wissenschaft von der Organisation des Gemeinschaftslebens „enge Fühlung“ zu behalten geneigt sein muß.**) Vielmehr sind „Staat“ und „Gesellschaft“ ethische Begriffe aus der Idee der „Gemeinschaft“, ohne welche kein ethischer Begriff, somit auch nicht der der Person des Individuums formulierbar wird. Die Individualpädagogik vermag die Forderungen der Gesellschaft an das Individuum nur als ökonomische Forderung der „Zurüstung für

*) Otto, Thesen zum Vortrag „Sozialpädagogik“ in den Mitteilungen des Vereins der Freunde Herbartscher Pädagogik in Thüringen, Nr. 18, S. 4.

**) Otto, S. 5.

den speziellen Lebensberuf"*), als Forderung „im Interesse"**) und aus dem „Egoismus"***) der Gesellschaft, nicht aber als ethische Forderung aus dem Begriff und Wesen einer sittlichen Person überhaupt aufzufassen. „Sittliches Wesen" heißt nichts als „Glied und Oberhaupt einer Gemeinschaft sein." Vor diesem Zentralgedanken der Ethik versagt die Individualpädagogik. Sie stellt dem Gemeinschaftssinn alles Sittlichen den Gedanken einer „sittlichen Originalität"†), des sittlichen Genies entgegen. Die „Allgemeine Volksschule" ist ihr nicht ein Postulat aus der ethischen Idee der Gemeinschaft („Kulturwerte sind Gemeinschaftswerte"), sondern aus dem ästhetischen und ökonomischen Prinzip des Individuums („Volle Entfaltung der Kräfte aller in freier Konkurrenz").

Weil die Individualpädagogik das ethische Fundamentalverhältnis von Gemeinschaft und Person verfehlt, vermag sie auch nicht ein allgemeines Fundamentalverhältnis zwischen Psyche und Kultur zu entdecken. Der „Bildungsstoff, welchen die moderne Kultur umfaßt"††), tritt an den Einzelnen als Unterrichtsstoff††), nicht als Objektivation des Einzelgeistes, als gesetzliche, höchste Selbstäußerung des Menschen überhaupt; die Kulturwerte können der Individualpädagogik, weil sie das methodische Ineinander von Kultur und Individuum nicht erfaßt, nicht als die typischen Wecker der Spontaneität des menschlichen Geistes, das heißt als Erziehungsinhalte erscheinen. „Intellektuelle Bildung" bedeutet ihr Ausstattung des rezipierenden Geistes mit Kenntnissen, eine Angelegenheit des Wissens; „intellektuelle Bildung" ist ihr nicht auch „Erziehung", da sie „Erziehung" beschränkt auf Moralität, sondern „Unterricht", womit die Spontaneïtät des Geistes verkümmert wird. Sie vermag nicht zu erkennen, daß es sich auch in der „intellektuellen Bildung" um nichts anderes handelt, als um Freigabe der Eigengesetze des Geistes, als darum, den Geist auf sich selbst zu stellen, daß „intellektuelle Bildung" Erziehung zur Erkenntnis, d. h. eine innere, originale Angelegenheit des Geistes selbst ist, für die die intellektuellen Kulturwerte (die Inhalte der Wissenschaften) die reinsten Objektivierungen, die Proklamation der menschlichen Vernunft überhaupt sind.

---

*) Otto, S. 5.
**) Otto, S. 4.
***) Otto, S. 7.
†) Otto, S. 7.
††) Otto, S. 7.

Die Individualpädagogik verfehlt sonach sowohl den theoretischen Zusammenhang mit der Ethik wie das methodische Prinzip der eigenen Wissenschaft. Denn sie versagt vor dem Problem von **„Gemeinschaft und Person"** wie vor dem von **„Kultur und Erkennen"**.

B. Charakterisierung der populären Sozialpädagik, der „sozial interessierten" Pädagogik.

Zur selben Zeit, als in Deutschland ein Persönlichkeitsideal von epikuräisch-egoistischer und künstlerischer Gestaltung die Erziehung wachsend bestimmt und entgegen einer Staatserziehung auf Privaterziehung hindrängt, entwickelt in England sich eine total gegensätzlich gestimmte Pädagogik, die Pädagogik des Massenunterrichts von Lancaster und Bell.

Mit dem riesenhaften Wachsen der ökonomischen Getriebe ging im Gleichschritt eine Differenzierung der Arbeitsformen. Hieraus entstand das Bedürfnis, dem Arbeiter das Wissen um das Ineinander der Einzelarbeiten zu vermitteln, um zugleich der Güte der Einzelarbeit durchaus sicher sein zu können. Man erkannte sehr bald das Arbeitsgut abhängig von einem Bildungsminimum, das mit der Differenzierung der Arbeit steigt. So entstand jener „Fabrik"unterricht, an dem das, was uns abstößt, jenen Ohren gerade das Anheimelnde war: das Summen, das „an den Gang der Maschine erinnerte". So war die Jugend am Tage die produzierende Masse, die am Abend oder Sonntags, als Masse wieder, der — „geistigen" — Konsumtion oblag.

Die Förderung eines solchen Unterrichtsbetriebes, wie sie instinktiv oder klar bewußt von seiten der englischen Kapitalisten geschah, entsprang dem Bedürfnisse, die ökonomische Brauchbarkeit der „vernünftigen Maschinen" zu steigern. Mit dieser Steigerung steigerte sich die Konkurrenzfähigkeit auf dem Weltmarkt, damit die Profitrate, die wieder bessere Löhne zum Gefolge hatte. So erweckte jene Scheinheiligkeit des kapitalistischen Egoismus ungewollt eine Einsicht von großer sozialer Tragweite: das Arbeiterproletariat erkannte in der Steigerung der Bildung eine Steigerung der Mittel zur Macht. „Bildung" wurde zu einem der wirksamsten Mittel des Klassenkampfes.

Das besagt, daß an die Schule eine ökonomische Hoffnung sich anschloß.

In direktem Zusammenhang mit jener kapitalistischen Konzentration der Produktion steht die Geschichte des Parlamentarismus, das ist die Geschichte des „Dritten Standes". Es bedarf keinerlei

gedanklicher Sprünge, um von jenen ökonomischen Faktoren her jetzt auch den politischen Faktor, den Parlamentarismus, in seiner Beziehung zur Erziehung und Schule zu erkennen.

Während Individualpädagogen, wie W. v. Humboldt, dem Staat nur soweit ein Fürsorgerecht eingestanden, als ein Bildungsminimum im Interesse eines Existenzminimums des Einzelnen in Frage kam, muß jetzt konsequenterweise der Staat aus dem Prinzip des Parlamentarismus, d. i. der gesellschaftlichen Legislative, heraus die Tendenz auf ein Bildungsmaximum des Einzelnen im Interesse eines Existenzmaximums der Gesamtheit verfolgen.

An der Pforte der Schule warten sonach soziale Hoffnungen. Sowohl auf ökonomischer, wie auf politischer Seite erwarten die Aufgaben der Zeit von der Schule kraftvoll gerüstete Menschen, die imstande sind, den Klassenkampf erfolgreich zu führen, und die imstande sind, die Existenz und den Fortschritt des staatlichen Lebens zu garantieren.

So wird die Erziehung zur sozialen Erziehung; sie ist „das gesamte System derjenigen Ideen und Gewöhnungen, welche erforderlich sind, um die Individuen für die soziale Ordnung, in der sie zu leben haben, vorzubereiten.“*) Denn „damit diese Menschen befähigt werden, die Gesellschaftsordnung bewußterweise bestehen zu lassen oder umzustoßen, um eine neue an deren Stelle setzen zu können, müssen sie eigens für dieses Ziel erzogen werden. Hiermit verläßt die Sozialpädagogik den Boden der individuellen Erziehung, die nur die Ausbildung des Menschen im Auge hat, und wendet sich einem neuen Gebiete zu: dem der Ausbildung des Bürgers im Menschen. Die Sozialpädagogik in diesem eigentlichen Sinne des Wortes hat die Erziehung der Individuen für die Gesellschaft, d. h. ihre politische und soziale Ausbildung, zum Zwecke.**) „Die Sozialpädagogik ist aber ein gedanklich wohl von der individuellen Pädagogik abtrennbares und unabhängig von derselben zu behandelndes Gebiet der allgemeinen Erziehungslehre“.***)

Was die Richtung des Humboldtschen Geistes als nicht nur aus pädagogischen, sondern auch aus sozialpolitischen Gründen vom Begriffe des Staates schroff abscheidet, das nimmt eine neue Zeitrichtung

*) Comte, siehe Edelheim a. a. O. S. 534.

**) Edelheim ebenda.

***) Edelheim ebenda. Vergl. auch Rehmkes Antwort an Bergemann in der „Deutschen Schule“, IV.

als wesentliche Punkte in ihr Programm auf. Mit diesem Zeitinteresse schwankt also auch die Systemarbeit der Pädagogik. Bald tritt das Interesse des Individuums in den Vordergrund, bald die Forderung der Gesellschaft. Bildung des Einzelnen steht jetzt im Interesse und Dienste der Gesellschaft. Erziehung ist eine soziale Funktion, den Prozeß der Assimilation des Einzelnen an eine bestimmte Gesellschaftsordnung bewußt zu leiten.

Während die Individualpädagogik den gesellschaftlichen Anforderungen an das Individuum das — Quietiv gibt: „Geht es den Einzelnen gut, so prosperiert auch die Gesamtheit", wird von der Sozialpädagogik (immer in dem bislang von uns charakterisierten Sinne) dem Individuum der — Stimulus gegeben: „Das Wohl der Gesamtheit, das Glück aller fließt zurück auf das Individuum; also diene es der Gesamtheit."*) Unter dieser Devise widerlegt die Sozialpädagogik den polemischen Satz der Individualpädagogik, daß das Individuum nicht dem Egoismus der Gesellschaft preiszugeben sei.**)

Liegt das Bildungsinteresse in der Gesamtheit und ihren Forderungen, so hat auch von der Gesamtheit der Bildungsstoff seinen Charakter zu erhalten, wie sehr auch die Bildungsmethode individuell bleiben mag. Charakterisierte sich in der Individualpädagogik, der Bildungstoff als „formaler", sogenannt „allgemein menschlicher" (ohne daß sie jedoch zu einem Prinzip des „Allgemein Menschlichen" durchzudringen und dieses Prinzip fundamental zur Wirkung zu bringen vermochte, wie wir zeigten), so wird jetzt der Bildungsstoff real aktuell, zeitlich und örtlich „brauchbar", bestimmt durch den zeitlichen und örtlichen Stand der gesellschaftlichen Entwicklung. „Es muß das Bildungsgut, das sich in der Gesellschaft angesammelt hat, mitgeteilt werden".***)

Je bestimmter die „Gesellschaft" gefaßt, je klarer und abgeschlossener, abgerundeter ihre Interessen und Bildungsstoffforderungen aufgestellt werden können, um so geringer ist jene Gefahr, in das Schrankenlose des „blut- und farblosen" Allgemeinheitsformalismus zu zerfahren. Also hat der Sinn der „Gesellschaft" sich zur Bestimmtheit von Menschenkreisen zu gestalten: zur Nation, zur Heimat. Nur in solchen Kreisen sind die sozialen Forderungen an das Individuum

---

*) So Owen, vergl. D. Sch. V, S. 298.

**) Vergl. Mitteilungen d. Vereins d. Freunde Herbart. Päd., Nr. 18, Thesen Ottos, S. 7.

***) Vergl. v. Sallwürks Rezension von Bergemanns „Sozialer Pädagogik" in der D. Sch. V, S. 261 ff.

klar zu stellen, aber ist auch der Bildungsstoff in gesunden Grenzen und gesteigerter Wirksamkeit zu formulieren. Verständnis der Heimat, der Nation ist sonach eine zentrale Forderung der Sozialpädagogik.

Nationale Geschichte und Geographie, Heimatkunde der Fauna und Flora, Heimatkunst, -Poesie und -Literatur, nationales Recht und nationale Gesetzgebung, heimatliche Technologie und Ökonomie sind die straffsten sozialen Erziehungsmittel wegen der zeitlichen und örtlichen Klarheit solcher gesellschaftlichen Forderungen.

Auch liegt hier die gesunde Basis dafür, daß *sozialer Bildungsstoff* und *individuelle Bildungsmethode* organisch ineinander arbeiten; denn das Anbequemen des Individuums an das Vorrecht der Gesellschaft ist hier ein durchaus natürliches, ich möchte sagen: eine Opportunität aus Geburt. Die (bewußte) Erziehung geht alsdann mit den imponderabilen Einwirkungen der Umwelt in ihrer Wirkung auf das Individuum Hand in Hand.

Dieses Zusammengehen mit den direkt sozialen Erziehungsmächten der Umwelt aber ist für die (bewußte) Erziehung von größter Wichtigkeit; es muß darum die Pädagogik diese sozialen Erziehungsmächte studieren und aus deren Kenntnis heraus sich befähigen, sie zu leiten und zu unterstützen oder aber in ihren Wirkungen soweit als möglich zu paralysieren.

Aus solchem engen Beieinander von Pädagogik und sozialen erziehlichen Mächten folgt, daß das Ziel der Erziehung, das „Ideal“, wie man sagt, nicht mehr jenes gleich gewichtete Spiel aller Kräfte des Menschen, das Kunstwerk einer Geistesharmonie, die in sich selbst ruhende, *konzentrische* Ordnung der seelischen Kräfte sein kann. Das Interesse der Erziehung ist jetzt ein *exzentrisches*; das ordnende Prinzip liegt in der „Gesellschaft“, nicht mehr im Individuum.

Lag einst der Wert des „Individuums“ in der originalen Einzigkeit einer „Persönlichkeit“, so ist es jetzt das Organ eines Organismus; außerhalb dieses Organismus hat es den Unwert eines Abgestorbenen; einzig innerhalb desselben erhält es als „Glied des Ganzen“ seine Bedeutsamkeit, seinen Wert. Da aber die Gesellschaft der Organismus der Arbeit ist, so ergibt sich für das Individuum als Glied des Arbeitsorganismus die Analogie zum Prinzip der Entwicklung der Organismen: das Prinzip der Sonderung und Lokalisation der Tätigkeiten in Einzelorganen. Das Individuum steht unter dem Gesetz der *Spezifikation der Arbeitsglieder*.

Während der Individualismus in der Richtung auf das *καλὸν κἀγαθὸν* Menschencharaktere zog von gewissem *Total*werte, Individuen, deren

Sinn und Wert in einer gewissen kosmischen Einheit, und darum „genialen Originalität“ liegen sollte, erfordert das soziale Interesse, dem Prinzip der Differenzierung der Tätigkeiten in Arbeitsorganismen gemäß, Charaktere von zusammengeraffter Einzelenergie.

Auch hier entstehen Individuen, deren Bedeutsamkeit aber in der Klarheit der natürlichen Bestimmung, des beruflichen Talentes liegt.

Sprach aus jenem Individuum das Timbre der Originalität, so erscheint dies Individuum in scharf umrissener Spezialität.

Es könnte scheinen, daß die Tendenz, das Talent zur beruflichen Spezialität auszubauen, erst aus der freien Selbstbestimmung des Einzelnen, d. h. nach der Schule erst, zur Geltung gelangt; die ökonomischen Forderungen aber drängen beständig und übermächtig schon auf das Kind und seine Bildung ein. Die fortschreitende Differenzierung der Schulgattungen, bis in direkt berufliche Spezialität hinein, stellt infolge dieser Mannigfaltigkeit der Schulgattungen schon die Eltern vor die Entscheidung; wie das humanistische Gymnasium den Wert der Zentrale einer höheren Schulbildung verlor, so die Universität bezüglich der Wissenschaftsbildung.

Was dieser Spezialisierung der Bildung, weit über die abstrakte Forderung des Arbeitsorganismus der Allgemeinheit hinaus, einen Stachel und Reiz gibt, ist das Angebot, das das rein privat interessierte Kapital den „Fachleuten“ und Spezialisten macht. Da der Kapitalist eine solche Kraft rein privat schätzen kann, was sie ihm an diesem Orte, in dieser Zeit profithalber wert ist, so werden dem Staate diese wichtigen Kräfte entzogen, wenn er nicht seinerseits glänzendere Angebote machen will. So steigert sich heute privates Kapital und Staat gegenseitig in der ökonomischen Wertung des Spezialisten, und dieses Wettrennen verdunkelt wachsend den Maßstab für die Würdigung des einzelnen Arbeiters in Hinsicht auf den gesamten sozialen Organismus; man verlernt mehr und mehr zu unterscheiden zwischen „sozialer Forderung“ und „ökonomischem Angebot“. Jene entspringt aus dem Blick auf das Ganze menschlicher Arbeitsgemeinschaft, dieses wesentlich aus dem anarchischen Getriebe des privat interessierten Kapitals.

So liegt die Gefahr nahe, daß aus dem Hinblick auf die „Bedürfnisse der Gesellschaft“ die Erziehung bei der Gestaltung ihres Zieles sich an ökonomischen Machtfaktoren orientiert, die, zunächst und innerlich dem Ganzen der Arbeitsgemeinschaft abgewandt, rein privat bestimmt sind und doch den Weltmarkt

beherrschen. Es besteht die Gefahr, daß die pädagogische Strömung des Spezialismus gefördert wird aus dem Hinblick auf den ökonomischen Preis einer gesteigerten fachlichen Routine, einen Preis, der beileibe nicht ohne weiteres identisch ist mit „sozialem Wert".

Wenn also die Sozialpädagogik den Menschen für die „konkrete" Aufgabe erziehen will, dem „Interesse der Gesellschaft" zu dienen, so bedarf sie eines Korrektivs, einer Idee, die den Begriff der „Gesellschaft" vom bloß ökonomischen Charakter befreit. „Gesellschaft" darf nicht gleich „Wirtschaft" bleiben, wenn nicht tatsächlich das Wort zu recht bestehen soll, die Sozialpädagogik wolle das Individuum dem Egoismus der Gesellschaft überantworten.

In dieser gedanklichen Stimmung erscheint mir „die Gesellschaft" geradezu als das brutale, d. h. der Totalität nach vernunftlose Getriebe von zielloser Produktion und bloß triebhafter, nicht einsichtsvoller Konsumtion. Innerhalb dieser „Gesellschaft" läßt sich kein begrifflicher Unterschied zwischen „Bedürfnis" und „Luxus" formulieren. Eine „Gesellschaft", die Bedürfnisse züchtet, indem sie den Einzelnen an den Luxus gewöhnt; die „Bedürfnis" — „Gewohnheit des Luxus", und „Luxus" — „keimendes Bedürfnis" nennt; die „Gesellschaft", die in ewiger Unsicherheit vor dem morgigen Tage durch die Zeiten geht, die apathisch schläft oder vor wahnwitzigem Übermut fiebert, je nachdem die Willkürmächte des Kapitals über der Masse der Krämerexistenzen walten oder diese über jenen — auf solchem „ewig Unbeständigen kann man kein Gebäude gründen und das Ziel kann man nicht zum Ausgangspunkt nehmen".*)

Wo aber findet sich dies für die Sozialpädagogik so unendlich wichtige Korrektiv der Gesellschaft? Machen wir uns klar, welche Aufgaben ihm aufzuerlegen sind.

Zunächst muß das Individuum davor bewahrt sein, auf ein ökonomisches Angebot hin, d. h. aus einem laut werdenden gesellschaftlichen „Interesse" heraus, sich und seine Arbeit verkaufen zu wollen. Es soll davor bewahrt werden, daß es lernen könnte, die Würde seiner Arbeit nach dem Preis zu schätzen, den der ökonomische Tagesmarkt für sie zahlt. Damit würde die Arbeit des Menschen, das Beste, ja das Einzige, was der Mensch den Menschen zu geben hat, aller sittlichen Würde entkleidet; sie wäre nichts anderes denn ein Handeln nach Fremdgesetzen. Denn jene Taxe für meine Arbeit, die die

*) D. Sch. IV, S. 578.

„ökonomische Gesellschaft“ aus unbestimmbaren Quellen und Untergründen setzt, ist ein heteronomes Werten meiner Arbeit; ich stehe unter dieser (ökonomischen) heteronomen Taxe ganz wie ein Sklave unter dem Herrn, wie der Gläubige unter der göttlichen Diktatur, deren Wege bekanntlich unerforschlich sind. Gibt es kein Mittel, den Begriff der „Gesellschaft“ einzuschränken, damit ich davor bewahrt bleibe, ein bloßes Mittel zu sein in der Hand von heteronomen Weltmarktfaktoren, so kann, so darf mich nichts verpflichten wollen, dem Interesse einer so gearteten Gesellschaft „dienen“ zu müssen; denn nichts anderes wäre solcher Dienst als ein Frohndienst!

Wäre nun auch das Verpflichtende des gesellschaftlichen „Interesses“ zugegeben, so könnte trotzdem andererseits aus diesem Begriffe das „Interesse“ überhaupt gar nicht formuliert und bestimmt werden. Es fehlt die Stabilität der Faktoren der Bestimmung. Die Krankheit eines Fürsten, ein neuentdecktes Goldlager, die Vereinigung einer Handvoll Kapitalisten bringen jene lärmende „Gesellschaft“ des Erdballs augenblicklich zur Starrheit, und Verderben wird eingetauscht gegen schwindelnden Aufstieg des Glücks. Wo will da der Schulmeister zur Einsicht erziehen in „das Interesse“ solcher Gesellschaft!

Nun gelangt ja in den Gesetzen des Staates das Getriebe der Gesellschaft zu einer gewissen Bestimmtheit; die Staatsgesetze dämmen die Wogen der Ökonomie ein. Schutzzoll und Handelsverträge garantieren eine gewisse Stabilität der heimatlichen Produktion; Arbeiterschutzgesetze verhindern das Sammeln einer Eruptionsstimmung in den Machtlosen; der Parlamentarismus ist das Forum der Vergangenheit und der Zukunft und dadurch der Schöpfer einer Entwicklung, d. h. planvollen Veränderung in der gesellschaftlichen Arbeit.

So könnte es scheinen, daß das Staatsbild als Korrektiv sich einstellt. Woher nehmen wir aber das „Staats“bild, das dem Individuum „konkrete Aufgaben“ und „konkrete Ziele“ stellte? Ist das Vorbild auch etwa ein — konkreter Staat, in dem der Parlamentarismus das prächtige Mittel schrankenloser Interessenwirtschaft ist; in dem die politischen, d. h. gesetzgebenden Parteien sich wie pfiffige Kaufleute gruppieren und dann ihre Privatgelüste mit dem „Recht“ der Majorität dekorieren? Ist unser Bild, das uns den Blick klären soll, ein konkreter Staat, der so verdächtig erscheint, nichts zu sein als eine heuchlerische Sanktion jener gesellschaftlichen Heteronomie, die allen sittlichen Wert meiner Arbeit auslöscht?

Ist irgend ein konkreter Staat sonach ein arges Vorbild zur

Gewinnung des Begriffs, der zum Korrektiv werden soll für jene „Gesellschaft“, der, Bestand und Sicherheit versprechend, „konkrete Aufgaben und Ziele“ für eine Sozialpädagogik zu formulieren imstande wäre, so repräsentiert vielleicht jene Gestalt einer „Gesellschaft“, der unser Gefühl so großen Wert gibt: das Volk, das deutsche Volk eine Gemeinschaft, die frei von jenen desolaten Interessen des Kapitals eine innerlich echte Einheit ist.

„Du deutsches Volk, du Volk der Dichter und Denker!“ — So lebt es als — Einheit für unsere begeisterungsreiche und noch kenntnisarme Jugend, und für uns Männer, wenn wir — Feste feiern. Wir sind „Ein Volk“, wenn uns die „Republik der Geister“ enthusiasmiert; und wenn hernach solches Pathos der Festtafel in den grauenden Morgen hinaustritt, dann begegnet ihm ein anderes Volk: das reale „Volk“, vor dessen armseliger Nüchternheit der Aufputz des berauschten Pathos zur Narretei wird.

Was lebt von jenem „Volk“ des Enthusiasmus in diesem realen „Volk“?

Wann wird zwischen beiden eine Einheit fingiert? Wenn „für Kaiser und Reich“ es gilt, reales Blut für imaginäres Gut zu riskieren. Denn wahrhaftig, so lange sind diese „Güter“ des Geistes, diese „Güter“ der Kultur allesamt imaginär, so lange sie nicht Volksgüter sind. Und wer wagt es zu bestreiten, daß die Güter unseres „deutschen“ Geistes so lange noch nicht einmal ideell Volksgut sind, so lange nicht der Gedanke der allgemeinen Volksschule Gemeingut der Gesamtheit geworden ist. Ebenso lange aber wird auch der Titel „Eines Volkes“ von dieser Gesamtheit angemaßt sein. Denn keinen anderen Mutterboden der Einheit eines Volkes gibt es, als die allgemeine Volksschule.

Und wie eine utopische Grille nimmt sich dieses Kleinod der Sozialpädagogik aus, wenn sie wagt, es vor den realen Mächten unserer Tage zu enthüllen. Dann wird die ganze zähe Gewalt der „Stände“ und der Konfessionen grell offenbar. Ja, so wenig noch ist der Boden für die Wirklichkeit der allgemeinen Volksschule in unserem „Einen Volke“ geebnet, daß diejenigen, die dem Gemüte des Menschen den Frieden zu bringen sich berufen glauben, einander mit allen Waffen des Unfriedens um die Schule bekämpfen. So muß heute die Pädagogik nach wie vor still darauf schauen, wie ihre ureigene Stätte ein Kampfplatz der rabies theologorum ist, geschweige daß sie es wagen dürfte, im eignen Bezirke auch eigne Meisterin sein zu wollen.

Was ist da heute „unser Volk“, wenn es uns lehren soll, Aufgaben und Ziele einer Sozialpädagogik zu bestimmen! —

Aus keiner der gegebenen Formen der „Gesellschaft“ vermag somit die sozial gerichtete Pägagogik Ziele zu bestimmen. Es scheint, als müsse der suchende Blick sich von allen diesen Formen abwenden, als müsse in einem Innenblick erst eine Welt sich heraufklären und leuchtend werden, je mehr all das Umeinander des ökonomischen, staatlichen oder nationalen „Konkreten“ uns betäubt und uns verzagen läßt.

Gerade das wird einer populären Sozialpädagogik zum Verhängnis, was sie als Moment des Fortschritts entdeckt zu haben glaubte. Die realen Umstände des gesellschaftlichen Lebens sind verwirrend und entmutigend; ihnen allen fehlt das Prinzip, das Wissenschaftsprinzip für eine Pädagogik in sozialer Hinsicht. Da erscheint die Individualpädagogik ungleich günstiger gestellt: ihr ist das Individuum, das ihr Prinzip zum Mittelpunkt des Interesses macht, als Ganzes doch real gegeben. Die Sozialpädagogik glaubte gerade ihre exzentrischen, sozialen Interessen von positivem, realem Werte, und doch erkennen wir sie alle nur in ihrem negativen, brutalen, ewig schwankenden Unwert. Versagt die Individualpädagogik schließlich an den Grenzen eines großen Problems, so muß die Sozialpädagogik über den Irrgängen im problemlosen Gebiete des Instinkts und der Gewalt ermatten. Verlor die Individualpädagogik den großen Bezug des Individuums zu den Menschen aus dem Auge, so nützte sie wenigstens dem — einen Menschen; der Sozialpädagogik muß aber auch dieser eine Mensch in ihren Händen vergehen, weil sie in dem Gewirre des realen sozialen Seins die messianische Idee eines ewigen Reiches der Menschheit nie und nimmer entdecken wird.

Das aber ist es, was der Pädagogik not tut!

C. Die kritische Sozialpädagogik.*)

Indem wir mit diesem Schlußkapitel in die positive Erörterung des Begriffs Sozialpädagogik eintreten, müssen wir uns darüber aussprechen, daß wir das Nachfolgende gewiß, als Schüler Natorps, in der latenten Stimmung schrieben, die ein ernstes Studium der „Sozial-

---

*) Gleichsam als auch mein Vorwort setze ich den Schluß des „Vorberichtes“ aus Fichtes „Bestimmung des Gelehrten“ 1794 (unmittelbar nach dem Besuche bei Pestalozzi verfaßt) her, und zwar um so eher, als diese Vorlesungen Fichtes mit zu den klassischen Quellenwerken der Sozialpädagogik zählen, trotzdem gerade sie, soweit ich sehe, eine dahin zielende Würdigung noch nicht erfahren haben:

pädagogik" schafft. Trotzdem ergaben sich dem Schreiber die Gedanken in freier Selbstentwicklung der Idee der Sozialpädagogik. Wir halten es für notwendig, dieses auszusprechen, damit der Leser das Folgende nicht für ein striktes Referat halte und dann die Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Gedanken als „Mangel an Konformität zwischen Quelle*) und Referat" zu bezeichnen geneigt sei.

„Es kommen in diesen Vorlesungen mehrere Äußerungen vor, die nicht allen Lesern gefallen werden. Aber daraus ist dem Verfasser kein Vorwurf zu machen; denn er hat bei seinen Untersuchungen nicht darauf gesehen, ob etwas gefallen oder mißfallen werde, sondern ob es wahr sein möge, und was er nach bestem Wissen für wahr hielt, hat er gesagt, so gut er's vermocht.

Aber außer jener Art von Lesern, die ihre Gründe haben, sich das Gesagte mißfallen zu lassen, dürfte es noch andere geben, die es wenigstens für unnütz erklären, weil es sich nicht ausführen lasse, und weil demselben in der wirklichen Welt, so wie sie nun einmal ist, nichts entspreche; ja es ist zu befürchten, daß der größte Teil der übrigens rechtlichen, ordentlichen und nüchternen Leute so urteilen werde. Denn obgleich in allen Zeitaltern die Anzahl derjenigen, welche fähig waren, sich zu Ideen zu erheben, die kleinere war, so ist doch diese Anzahl nie kleiner gewesen, als eben jetzt.

Indeß man in dem Umkreis unserer gewöhnlichen Erfahrung allgemeiner selbst denkt, richtiger urteilt als vielleicht je, so sind doch die meisten völlig irre und geblendet, sobald sie auch nur eine Spanne über denselben hinausgehen. Wenn es unmöglich ist, in diesen den einmal ausgelöschten Funken des höheren Genius wieder anzufachen, muß man sie ruhig in jenem Kreise bleiben und, insofern sie in demselben nützlich und unentbehrlich sind, ihnen ihren Wert in und für denselben ungeschmälert lassen. Aber wenn sie darum nun selbst verlangen, alles zu sich herabzuziehen, wozu sie sich nicht erheben können, wenn sie z. B. fordern, daß alles Gedruckte sich als ein Kochbuch oder als ein Rechenbuch oder als ein Dienstreglement solle gebrauchen lassen, und alles verschreien, was sich nicht so brauchen läßt, so haben sie selbst großes Unrecht.

Daß Ideale in der wirklichen Welt sich nicht darstellen lassen, wissen wir andern vielleicht so gut, als sie, vielleicht noch besser. Wir behaupten nur, daß nach ihnen die Wirklichkeit beurteilt, und von denen, die dazu die Kraft in sich fühlen, modifiziert werden müsse. Gesetzt, sie könnten auch davon sich nicht überzeugen, so verlieren sie dabei, nachdem sie einmal sind, was sie sind, sehr wenig; und die Menschheit verliert nichts dabei. Es wird dadurch bloß das klar, daß auf sie nicht im Plane der Veredlung der Menschheit gerechnet ist. Diese wird ihren Weg ohne Zweifel fortsetzen; über jene wolle die gütige Natur walten, und ihnen zu rechter Zeit Regen und Sonnenschein, zuträgliche Nahrung und ungestörten Umlauf der Säfte und dabei — kluge Gedanken verleihen!"

*) In Betracht kommen hier aus Natorps „Sozialpädagogik" § 16. Parallelismus der Funktionen des individualen und sozialen Lebens, § 17. Grundklassen sozialer Tätigkeiten. § 18. Grundgesetze der sozialen Entwicklung, § 19. Die Tugenden der Gemeinschaft. Diese Kapitel wären also vom Leser mit dem von uns Entwickelten zu vergleichen.

Wir haben aber das gute Gewissen, daß die Kantische Methode in Natorps „Sozialpädagogik“ auch unserer Darstellung das unveräußerliche Fundament ist; daraus mußte sich, auch ungesucht, eine innige Einheit in dem ganzen Zuge der Gedanken ergeben, wie sehr auch beide Darstellungen in der Ökonomie der Begriffe verschieden sein mögen.

So gefahren wir nicht, dem Leser das Studium der „Sozialpädagogik“, dazu unsere ganze Arbeit den Anreiz und die Wegbahnung geben wollte, durch methodisch und prinzipiell abweichende Ansichten zu versperren; wir glauben vielmehr, gerade dadurch dem Verständnis der „Sozialpädagogik“ dienlich zu sein, daß wir das Ganze, die Idee der kritischen Sozialpädagogik von neuen Seiten und aus neuen Gesichtspunkten betrachteten. —

(Schluß folgt.)

Zur Frage des Universitätsstudiums der Volksschullehrer.

Von L. Boy in Barmen.

(Schluß.)

Es fragt sich nun, ob der Bildungsgang des Volksschullehrers, wie er vorliegt, diesem auch eine ausreichende Grundlage für das wissenschaftliche (im wesentlichen philosophische) Studium seines Berufswisssens gibt.

Zweifler werden vielleicht auf die Überlegenheit hinweisen, die der Abiturient einer höheren Schule durch das Gewicht seiner fremdsprachlichen Kenntnisse gegenüber dem Seminarabiturienten habe. Dies Übergewicht soll nicht bestritten werden. Fremdsprachliche Kenntnisse haben auch einen eminent praktischen Wert; ihr schulmäßiger Erwerb ist für das philologische Studium selbstverständliche Voraussetzung; sie geben den Originalschlüssel zu den Geistesschätzen der fremden Kulturvölker. Ein Irrtum aber wäre es, in der schulmäßigen Beschäftigung mit den Sprachen an sich auch eine ausreichende Grundlage für das Studium einer Wissenschaft zu erblicken.

Wissenschaft ist die begriffliche Anordnung eines sachlich zusammengehörigen Anschauungsmaterials, ist des weiteren der systematische Aufbau innerlich verbundener Begriffe, ist schließlich die Feststellung beherrschender Erkenntnisprinzipien und gestaltungskräftiger Ideen. Die Anordnung des Anschauungsmaterials, der Aufbau der Begriffe, die Fixierung der Prinzipien und Ideen vollzieht sich selbstverständlich in bestimmten Formen. Aber diese sind nicht die Wissenschaft selbst, sie sind nur das Gewand derselben; die Wissenschaft liegt in der Sache, und wer in sie eindringen will, der muß sich in den geistigen Besitz der Sache setzen. Daher kann die bloße Beschäftigung mit den Formen oder auch nur die überwiegende Beschäftigung mit den Formen niemals eine ausreichende Vorbildung für ein wissenschaftliches Studium geben; eine solche muß vielmehr vor allen Dingen die Einführung in die Anschauungs- und Begriffsgrundlagen der betreffenden Wissenschaften umfassen. Jede echte und wahre Bildung wird durch die Sache und durch die Logik dieser Sache gewonnen; die Beschäftigung mit der bloßen Form gibt nur den Schein der Bildung.

Nun gibt allerdings die Sprache die Kenntnis logischer Kategorien, und eine solche Kenntnis ist ohne Zweifel logisch bildend. Die logischen Kategorien sind jedoch in der Muttersprache dem Verständnis am leichtesten zugänglich, und eine intensive Beschäftigung mit der Logik der Muttersprache führt am sichersten zu ihrer Beherrschung; fremder Sprachen bedarf es dazu nicht. Die höheren Schulen haben keinen Grund, im Hinblick auf die in ihnen betriebenen Sprachstudien betreffs der Vorbereitung auf das philosophische

Studium ein Übergewicht zu behaupten. Im Gegenteil verdient unsers Erachtens in dieser Beziehung gerade das Seminar den Vorzug, indem es das für jenes Studium in erster Linie notwendige Anschauungs- und Begriffsmaterial in weit ausgedehnterem Maße darbietet. Der Bildungsgang des Volkschullehrers gewährt diesem also nach unserer Ansicht eine durchaus ausreichende Vorbereitung für das Universitätsstudium.

Auf Grund unserer Darlegung stellen wir die Forderung: das Seminar werde auch in dem Sinne als eine höhere Lehranstalt anerkannt, daß es berechtigt sei, zum Universitätsstudium vorzubereiten, und dem Seminarabiturienten werde die Berechtigung zum Studium seiner Berufswissenschaften an der Universität erteilt.

Wir wollen unsere Forderung noch durch eine andere Betrachtung stützen. Wenn man die verschiedenen Strömungen des geistigen Lebens der Gegenwart etwas genauer beobachtet, so erkennt man bald, daß sie alle einen gemeinsamen Zug aufweisen, nämlich den eines ausgeprägten Wirklichkeitssinnes. Die Wissenschaft hält sich an das Gegebene, an die Tatsachen und sucht deren ursächlichen Zusammenhang und ihre Gesetzmäßigkeit zu ergründen; selbst die Philosophie hat die subjektiven Spekulationsgebäude aufgegeben, sie stützt sich auf die gesicherten Ergebnisse der Naturwissenschaften und sucht von dieser Grundlage aus eine harmonische Weltanschauung zu gewinnen. Die Kunst bestrebt sich, ihre Ideale in möglichster Anlehnung an die Natur zu gestalten und darzustellen. Die Arbeit der industriellen Produktion ist vornehmlich auf praktische Beherrschung der Natur und auf Verwertung der der Natur abgelauschten Gesetze und Formen gerichtet. Überall die Hinneigung zur Wirklichkeit, die Achtung vor dem Tatsächlichen. Daß dieser Wirklichkeitssinn, der in seinem tiefsten Grunde das Symptom eines in unserm Zeitalter immer mächtiger hervortretenden Wahrheitsbedürfnisses ist, auch auf Erziehung und Schulwesen nicht ohne Einfluß bleiben konnte, ist wohl selbstverständlich. Hier ist auch der gemeinsame Quell der obengenannten Erziehungsprinzipien. Alles Suchen nach neuen Bahnen auch auf dem Schulgebiete, alles Streben nach Reformen ist darauf zurückzuführen. Hier ist auch der Grund dafür zu suchen, daß die realistische Bildung gegenüber der humanistisch-klassischen an Wertschätzung gewonnen hat und täglich mehr gewinnt. So ist es als eine Konsequenz der Tatsachen anzusehen, daß die realistischen höheren Lehranstalten prinzipielle Gleichberechtigung mit dem alten Gymnasium erlangt haben. Noch kämpft dieses um den Vorrang; aber seine Niederlage ist unausbleiblich, es muß dem modernen Wirklichkeitssinn und Wahrheitsbedürfnis weichen. Der Bildungsgang des Volksschullehrers ist vorherrschend sachlich-begrifflicher Natur. In jeder sachlich-begrifflichen Bildung liegt aber Wirklichkeitssinn; in jeder zeitgemäßen sachlich-begrifflichen Bildung liegt Gegenwartswahrheit. Der Bildungsgang des Volksschullehrers entspricht der Zeitrichtung. Ist nun, dem Zuge der Zeit folgend, den Abiturienten der Realanstalten die Berechtigung zum Universitätsstudium erteilt worden, so liegt in der Tat kein Grund vor, den Seminarabiturienten diese Berechtigung zu versagen. Gewiß haften dem gegenwärtigen Seminarunterrichte noch manche Mängel an. Die Mittel zur Abhilfe derselben liegen aber nach unserm Erachten gerade auf dem Wege, den wir weisen. Das Seminar, das gleichzeitig der Vorbereitung für das Universitätsstudium dienen soll,

kann sich nicht mehr den Reformen verschließen, die alle Einsichtigen seit lange als nötig erachten.

Wir fordern für die Seminarabiturienten die Berechtigung zum Universitätsstudium, und zwar fordern wir dieselbe für alle Abiturienten. Es ist der Vorschlag gemacht worden, es sollten nur diejenigen Seminaristen die Berechtigung erhalten, die mit dem Zeugnis „sehr gut" und „gut" das Seminar verlassen. Zunächst scheint es uns aber durchaus nicht ausgemacht, daß gerade diese immer auch die zum Studium philosophischer Disziplinen besser Qualifizierten seien, besonders da die Lust und die Fähigkeit, sich mit philosophischen Gedanken zu beschäftigen, sich in stärkerer Weise meist erst in den Jahren bemerkbar macht, die nach der Seminarzeit liegen. Sodann würde jene Bevorrechtigung eine verhängnisvolle Sonderung herbeiführen. Wir würden gewissermaßen Volksschullehrer erster unb zweiter Klasse haben, und das wäre doch wohl das Schlimmste, was der Volksschule und dem Volksschullehrerstande angetan werden könnte. Es gibt der Sonderungen im Lehrerstande bereits in genügender Zahl, so daß wir nach einer weiteren keine Sehnsucht haben. Ich hoffe vielmehr, daß gerade das Universitätsstudium des Volksschullehrers zu einem einheitlichen Gesamtlehrerstande und zu einer organischen Annäherung zwischen Volksschule und höherer Schule führen wird. Wir wünschen auch nicht, daß durch die Berechtigung zum Universitätsstudium für die Befähigteren ein Mittel geschaffen werde, „Karriere zu machen" und aus dem Volksschullehrerstande herauszuspringen. Die Volksschule hätte den Schaden davon. Man vergesse nicht: die Berechtigung soll erteilt werden um der Volksschule willen, nicht des einzelnen Lehrers wegen. Daß der Volksschule tüchtige Arbeitskräfte zugeführt werden, darauf kommt es an, nicht darauf, daß dieser oder jener Lehrer Karriere mache. Daher ist es durchaus verfehlt, wenn in der Diskussion über unser Thema das Wohl und Wehe des Lehrers in den Vordergrund geschoben wird; in ausschließlicher Rücksicht auf die Volksschule muß der Gegenstand erörtert werden. Die Volksschulerziehung benötigt auf allen ihren Stufen und in allen Verhältnissen der wissenschaftlich gebildeten Arbeitskraft, und darum muß allen Seminarabiturienten die Berechtigung zum Universitätsstudium erteilt werden.

Wir müssen aber noch einen weitergehenden Wunsch aussprechen. Sobald die geforderte Berechtigung ausgesprochen wird, so sollte dieselbe rückwirkende Kraft haben für alle diejenigen bereits amtierenden Lehrer, die das dreißigste Lebensjahr noch nicht überschritten haben, ausnahmsweise auch für ältere. Es wäre das, denken wir, ein Akt der Gerechtigkeit. Im Volksschullehrerstande herrscht eine große wissenschaftliche Strebsamkeit, und es ist wohl anzunehmen, daß viele der Lehrer, die bereits im Amte stehen, mit glücklichem Erfolg den Universitätsstudien obliegen würden, auch wenn sie nicht nach den neuen Lehrplänen vorgebildet sind. Der Schule aber würde durch eine solche Ausdehnung der Berechtigung ein großer Dienst erwiesen werden.

Von mehreren Seiten wird die Ansicht verfochten, die Berechtigung zum Studium solle erst nach der zweiten Lehrerprüfung in Kraft treten. Hierzu muß ich zunächst bemerken, daß die zweite Lehrerprüfung nach meiner Ansicht eine veraltete Einrichtung ist. Zu einer Zeit, als die Seminare nur Dürftiges leisteten, und daher der Staat ein Mittel besitzen mußte, um die jungen Lehrer zu einer energischen Fortbildung zu zwingen, war sie berech-

tigt; sie hatte damals auch den richtigen Namen: „Wiederholungsprüfung". Bei der heutigen Verfassung der Seminare erscheint mir aber eine zweite Prüfung überflüssig. Der Regierung selber scheint diese Überzeugung nicht fern zu liegen; denn wie soll man sich sonst die wiederholten Versuche erklären, der Prüfung einen besonders gearteten Inhalt zu geben? Die Lehrerinnen und die akademischen Lehrer machen keine zweite Lehrerprüfung; es ist heute kein durchgreifender sachlicher Grund mehr vorhanden, daß sie der Volksschullehrer ablege. Ob dieser weiterarbeitet oder nicht, das wird sich schon in seiner Amtsführung zeigen. So lange aber jene Prüfung noch besteht, muß gefordert werden, daß diejenigen Lehrer, welche die Universität besuchen wollen, von ihr entbunden werden.

Es kann aber auch die Forderung, der künftige Lehrerstudent solle erst nach abgelegter zweiter Lehrerprüfung zur Universität gehen, so aufgefaßt werden, daß dem Studium eine gewisse Zeit praktischer Lehrtätigkeit voraufgehen müsse. Eine praktische Lehrtätigkeit von etwa zwei Jahren an einer Volksschule unmittelbar nach dem Seminar oder nach der Militärdienstzeit und vor dem Studium dürfte auch durchaus zu empfehlen sein. Die Gründe sind folgende: Durch die praktische Lehrtätigkeit wird dem jungen Lehrer die Schwierigkeit der Erziehungs- und Unterrichtsarbeit zum Bewußtsein gebracht, er wird so auf die vielfachen Probleme, die auf diesem Gebiete liegen, hingewiesen. An der Unzulänglichkeit der eigenen pädagogischen Einsicht und des eigenen pädagogischen Könnens wird ihm die Notwendigkeit eines tieferen Eindringens in alle Verhältnisse der Schule und eines eingehenden Studiums der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften deutlich gemacht. Zudem sammelt der junge Lehrer durch die praktische Tätigkeit eine Fülle pädagogischen Anschauungsmaterials, das geeignet ist, für das Universitätsstudium eine fruchtbare Unterlage abzugeben. Endlich aber, und das dürfte nicht der unwichtigste Grund sein, stärkt sich sein Charakter und sein Pflichtgefühl durch den Zwang, den jede öffentliche Amtsstellung ausübt, derart, daß er den Gefahren studentischer Freiheit nicht so leicht unterliegt. Aus diesen Gründen empfiehlt sich eine zweijährige praktische Lehrtätigkeit vor dem Universitätsstudium.

Was soll der Lehrerstudent studieren? Diese Frage ist im Verlauf der bisherigen Darstellung bereits genügend beantwortet worden. Er soll in erster Linie das studieren, was für die Volksschule notwendig ist. Notwendig sind die Wissenschaft der Pädagogik und ihre Hilfswissenschaften: Anatomie, Physiologie und Psychologie, Logik, Ethik und Ästhetik, Biologie, Soziologie und Philosophie (im engeren Sinne), sowie die Geschichte dieser Wissenschaften. Wir rechnen als Normalstudienzeit sechs Semester. Will sich der Lehrerstudent nur einigermaßen in den genannten Wissenschaften in grundlegender Weise orientieren, so wird er seine Zeit sorgfältig ausnutzen müssen. Es kommt nicht darauf an, möglichst viel Wissen einzusammeln, sondern darauf, in den Geist der Wissenschaft und in ihre Forschungsmethoden einzudringen, sich zum wissenschaftlichen Denken und Beobachten zu erziehen. Der Lehrer soll sich zum selbständigen wissenschaftlich-pädagogischen Beobachter und Denker ausbilden, um ein selbständiger Erzieher und Lehrer werden zu können. Ein hohes Maß von Wissen sich anzueignen, ist nicht schwer und erfordert verhältnismäßig wenig

Zeit; sich in dem angedeuteten Sinne zu erziehen und zu bilden, ist schon schwieriger und kann nur in einem längeren Zeitraum und nur durch viele Mühe erreicht werden. Wer trotzdem infolge besonders günstiger Begabung sich noch in einer andern Wissenschaft umzusehen vermag, der möge es tun — jeder nach seinem Können und nach seinem Geschmack.

Mehrfach ist auch die Frage erörtert worden, ob mit dem pädagogischen Lehrstuhl der Universität eine Übungsschule zu verbinden sei. Professor Rehmke steht auf dem verneinenden, Professor Rein auf dem bejahenden Standpunkt. Ersterer will nicht, daß die Universität für den Lehrerstudenten wieder zum Seminar werde; letzterer erachtet die Übungsschule als pädagogische Beobachtungs- und Versuchsstation für durchaus notwendig. Ich stimme Rehmke zu. Als Seminarist hat der Lehrerstudent in der Seminarübungsschule die ersten Versuche in der pädagogischen Kunst gemacht; er hat sodann, unserm Vorschlage gemäß, wenigstens zwei Jahre in der Volksschule unterrichtet; er hat in dieser Zeit Gelegenheit gehabt, ausreichendes pädagogisches Anschauungs- und Beobachtungsmaterial zu sammeln. Auf der Universität gilt es, sich in die Wissenschaft zu vertiefen, wissenschaftliche Gesichtspunkte zu gewinnen, sich zum wissenschaftlichen Denken zu erziehen. Gerade das Universitätsstudium soll dem Lehrer die Möglichkeit geben, über den Drill und die Schablone des Seminarnnterrichts hinauszuwachsen; es soll ihn mit wissenschaftlicher Klarheit und Kraft ausstatten, damit er zu einer pädagogischen Individualität heranwachsen kann. Eine Übungsschule wird dazu keine Handreichung bieten. Darum keine Übungsschule, keine Neuauflage des Seminars an der Universität.

Wohl ist der Gesichtspunkt, aus welchem Professor Rein eine Übungsschule empfiehlt, verständlich. Was dem Chemiker und Physiker das Laboratorium oder der Experimentiertisch, was dem Mediziner der Krankensaal ist, das soll dem Lehrerstudenten die Übungsschule sein; sie soll das Objekt für psychologisch-pädagogische Untersuchungen, Beobachtungen und Übungen abgeben. Ich bezweifle aber, daß dies möglich ist. Die Schüler besuchen die Schule, auch die Übungsschule, um durch Unterricht gebildet und erzogen zu werden. Das ist nur erreichbar durch ruhige Stetigkeit des Unterrichtsverlaufes. Jeder experimentierende Eingriff in Absicht besonderer Untersuchung hindert die Erreichung des eigentlichen Unterrichtszweckes, umsomehr natürlich, je häufiger die Experimente. Wer das Seminarwesen, wie es an den höheren Schulen für die akademischen Lehrer eingerichtet ist, aus eigener Anschauung kennen gelernt hat, wird dem ohne weiteres zustimmen. Die Notleidenden sind die Schüler, und die Eltern werden schwerlich auf die Dauer ihre Kinder zu solchen psychologisch-pädagogischen Versuchen hergeben. Sodann bedenke man, daß wirklich zuverlässige psychologisch-pädagogische Beobachtungen doch eigentlich nur von dem gemacht werden können, der in länger andauernder Arbeit in der Schulklasse steht. Auch haben sie nur für den Experimentator wirklichen Beobachtungs- und Wahrheitswert, denn bei ihnen ist der wesentlichste Faktor die psychologische Wechselwirkung zwischen Beobachter und Beobachtungsobjekt. Für den hospitierenden Zuhörer und Zuschauer besitzen die aus dem psychologischen Experiment hervorgehenden Ergebnisse nicht viel mehr als Glaubenswert. Die wissenschaftliche Ausbeute dürfte für ihn sehr zweifelhaft

sein. Die Übungsschule wird also dem Zweck einer Beobachtungsstation nur geringe Dienste leisten können.

Nach beendeten Studien hat sich der Lehrerstudent in den obengenannten Wissenschaften einer Staatsprüfung zu unterziehen. Dieser Prüfung ist innerhalb des Volksschulgebietes der Wert einer jeden andern Staatsprüfung beizulegen. Für diejenigen Lehrer, welche sich privatim weiterbilden und durch ein Examen dokumentieren möchten, daß sie sich zu einer gewissen wissenschaftlichen Höhe hinaufgeschwungen haben, bleibt die Rektoratsprüfung bestehen. Dieselbe ist an Wert jener Prüfung gleichzustellen und sind ihre Anforderungen dementsprechend zu erhöhen. Die sogenannte Mittelschullehrerprüfung ist zu beseitigen.

Es erhebt sich nun aber schließlich noch die gewichtige Frage: Wird es möglich sein, die als notwendig nachgewiesene Reform im Bildungsgange des Volksschullehrers auch tatsächlich durchzuführen? oder werden sich der Erfüllung unserer Forderung unüberwindliche Hindernisse entgegenstellen? Das ist nämlich klar, daß die geplante Reform große Geldopfer erfordert. Ihre Durchführung muß naturgemäß zur Folge haben, daß sich die Gehaltsansprüche der Lehrer ganz erheblich steigern, und Staat und Gemeinde werden nicht umhin können, diesen Ansprüchen mit der Zeit nachzugeben. Das heißt aber für Staat und Gemeinde große Geldopfer bringen. Ferner wird durch sie eine größere Anzahl von Lehrern auf einige Jahre der Schule entzogen. Die Lücken müssen ausgefüllt werden. Rief schon die Einführung der einjährigen Dienstzeit für die Lehrer eine Vermehrung der Seminare hervor, so dürfte das noch mehr der Fall sein, sobald die Lehrer die Berechtigung zum Studieren erhalten.

Dennoch wollen wir uns durch solche Bedenken nicht entmutigen lassen. Wenn man die Seminarlehrpläne aus der Zeit vor fünfzig Jahren vergleicht mit den jüngsten Lehrplänen, so muß man staunen über den gewaltigen Fortschritt, der hier zutage tritt. Die früher rein elementare Ausbildung der Volksschullehrer ist eine solche von wissenschaftlichem Charakter geworden. Diesen Fortschritt haben wir lediglich dem Drucke zu danken, den die Volksentwicklung auf das Schulregiment ausgeübt hat. Diese Entwicklung, die nicht still steht, sondern gerade in unsern Tagen in beschleunigtem Schritte vorwärts eilt, wird uns auch zur Erfüllung der besprochenen Forderung führen. Es kommt immer darauf an, daß die Volksentwicklung in gesunder Bahn erhalten werde. Wie sehr sie aber gerade gegenwärtig in Gefahr ist, irreführende Richtungen einzuschlagen, dafür bieten die sozialen Gärungen deutliche Symptome. Man hat in Rücksicht auf die nationale Entwicklung des deutschen Volkes die Schlagworte geprägt: „Die nationale Sicherheit des deutschen Volkes liegt in seinen Waffen“ und: „Die Zukunft des deutschen Volkes liegt auf dem Wasser“, und man hat daraus die natürliche Konsequenz gezogen, daß keine auch noch so großen Geldopfer zu scheuen seien, um jene Wahrheiten in Wirklichkeiten umzusetzen. Die Geldopfer sind gebracht worden und werden fortdauernd gebracht. Ich setze jenen Sätzen einen andern Satz an die Seite: Die gesunde soziale Entwicklung des deutschen Volkes liegt in der Volksschule. Je besser die Volksschule, desto gesunder die Volksentwicklung. Das Werkzeug aber für die Hebung der Volksschulbildung und der Volksschulerziehung ist und bleibt immer der Volks-

schullehrer. Je besser dieser, desto besser die Volksschule, desto besser die Volksbildung, desto gesunder die soziale Entwicklung. Das Ringen des Volksschullehrerstandes nach wissenschaftlicher Bildung ist wahrlich nicht der Ausfluß eitlen Strebertums, es ist der Pulsschlag eines Volksbedürfnisses, einer sozialen Notwendigkeit. Mag die Erfüllung dieser Forderung Geldopfer, große Geldopfer bedeuten — die geistigen Mehrwerte, die dadurch im Volksleben erzeugt werden, schaffen für Staat und Gesellschaft zehnfachen Ersatz.

Umschau.

Berlin, den 1. September 1903.

Die preußischen Landtagswahlen werfen ihre Schatten voraus, etwas zwerghaft zwar, aber doch merklich. Die Parteien veröffentlichen ihre Rechenschaftsberichte, die sämtlich das gemeinsam haben, daß sie die Taten der eigenen Partei möglichst stark herausstreichen und von den Gegnern schweigen. Am besten gelingt dies natürlich den großen, den „regierenden" Parteien. Im Anschluß daran erscheinen die Programme, die sich kurz vor den Wahlen zu den bekannten Aufrufen verdichten. Etwas Reelles zu versprechen, ist auch für große Parteien schwer und kompromittiert dazu nicht selten. Grund genug, sich möglichst mit Phrasen, die nicht verpflichten, zu behelfen und alte parlamentarische Ladenhüter hervorzusuchen. Damit man diesen aber ihr Geburtsjahr nicht ansieht, werden sie, ähnlich wie der glänzende Flitter für den Weihnachtsbaum und die älteren Jahrgänge haltbaren Spielzeugs, zeitgemäß aufgeputzt und als das Allerneuste vom Neuen angepriesen. Warum auch nicht? Auf dem politischen Markte wie in der Kinderstube herrscht die Freude am Flitter. Hier wie dort entwickelt sich ein mit ernsthaftesten Mienen vorgeführtes und ausgeübtes Spiel. Nur insofern besteht ein Unterschied, als die Eltern ihre Lieblinge täuschen, um sie zu erfreuen, während die Illusionen, die der Politiker herbeizuführen wünscht, doch zumeist einen andern Zweck verfolgen. Mit Kindern aber glaubt man's hier wie dort zu tun zu haben. Die wirklichen Kinder sind oft freilich schon recht klug, stellen sich aber, wenn sie alle Weihnachtsgeheimnisse auch längst durchschaut haben, doch furchtbar naiv, um den Eltern die Freude nicht zu verderben; die politischen Kinder machen es umgekehrt, sie reden ungemein gescheit, so daß Politiker wie Bismarck und Gladstone noch von ihnen hätten lernen können, und man sage ihnen bloß einmal, daß sie Kinder sind und genasführt werden ... Nichts für ungut! Dem Umschauer wird's öfter übel genommen, wenn er politisch wird, aber niemand kann gegen seine Natur.

Auf dem schulpolitischen Weihnachtsmarkte der Landtagswahlpräparation sieht es diesmal ziemlich dürftig aus. Von Aufbesserung der Lehrergehälter zu reden, ist zur Zeit unpopulär. Doch hat sich bereits das Statistische Bureau des preußischen Staates in eigenartiger Weise bemüht, die Lücke auszufüllen. Früher notierte es in seinen statistischen Übersichten die Gehälter ohne das Wohnungsgeld. Dabei ergaben sich freilich nicht selten recht genierliche Zahlen, z. B. für die städtischen Lehrer 1871: 1042 M., 1878: 1414 M., 1886: 1279 M., für die Landlehrer 1871: 678 M., 1878:

954 Mk., 1886 wiederum 954 M. Die tatsächlichen Aufbesserungen, die später erfolgt sind, hielten nicht das Tempo inne, um Zahlen, mit denen man sich sehen lassen konnte, herzustellen, und so verfiel man denn auf die glückliche Idee, durch Hinzurechnung der Mietsentschädigungen die Gehälter um die betreffende Summe „aufzubessern". Die Öffentlichkeit weiß davon natürlich nichts und freut sich über „die großen Fortschritte des Volksschulwesens" im Lande der Schulen. Die jetzigen Durchschnittsgehälter von 2401 M. in den Städten und 1693 M. auf dem Lande, die ja ganz anders aussehen als die Ziffern vor 15 Jahren, täuschen so die großen Kinder, wie die neu aufgeputzte Weihnachtspuppe die kleinen. Zieht man allerdings das Wohnungsgeld von jenen Zahlen ab, so sehen sie ihren Vorgängern noch recht ähnlich und gehen über die Anfangsgehälter der Subalternbeamten nicht merklich hinaus. Auch noch in anderer Weise hat das Statistische Bureau dafür gesorgt, daß die Zahlen nicht zu schlecht aussehen. So sind bei den Durchschnittsberechnungen nicht etwa die wirklichen Gehälter zu Grunde gelegt worden, sondern den einstweilig angestellten Lehrern und Lehrerinnen, deren Zahl, beiläufig bemerkt, 15431 beträgt, und für sämtliche 1862 unbesetzte Stellen wird statt der gesetzlich vorgeschriebenen und auch zumeist wirklich gezahlten $^4/_5$ des Grundgehalts das volle Grundgehalt angerechnet, wodurch sich auf dem Lande eine Aufbesserung von 53 M., in den Städten, wo verhältnismäßig wenige einstweilig angestellte Lehrkräfte amtieren, eine Erhöhung um 20 M. ergibt.

Wer die Ziffern der Statistik von 1901 überblickt und mit den Besoldungen der Beamten in Vergleich stellt, wird sich nicht der Meinung des Herrn Kultusministers anschließen können, daß das Besoldungsgesetz „ein wenigstens einigermaßen den vorhandenen Bedürfnissen genügendes Diensteinkommen" geschaffen habe, und daß deswegen eine allgemeine Besoldungsaufbesserung nicht in Aussicht genommen werden könne. Die Ziffern ergeben vielmehr mit unbedingter Gewißheit, daß die Wirkung des Besoldungsgesetzes, abgesehen von den großen Ungleichmäßigkeiten bei der Ausführung desselben, stark überschätzt wurde. Die Lehrerbesoldung erfuhr in den letzten Jahrfünften vor Erlaß des Gesetzes eine durchschnittliche Erhöhung von je 10%. Das Jahrfünft 1896/1901, in das die Ausführung des Gesetzes fällt, hat eine Aufbesserung von rund 20% gebracht. Auf das Konto des Gesetzes selbst kommen also nur durchschnittlich 10%, und ein solcher Fortschritt ist nicht groß genug, um den althergebrachten Rückstand dem gesamten Beamtenpersonal gegenüber beseitigen zu können.

Die Hoffnungen, die wir auf die nächste Legislaturperiode in dieser Beziehung setzen dürfen, sind gering. Auch wenn die Regierung inzwischen durch die Wucht der Tatsachen überzeugt worden sein sollte, daß die Absichten des Lehrerbesoldungsgesetzes nicht in vollem Umfange realisiert worden sind, so muß man doch befürchten, daß der Spießbürger, der sich bei der Ausführung des Gesetzes nach seiner Meinung bereits überanstrengt hat, es unbedingt ablehnen wird, in der nächsten Zeit mit so etwas behelligt zu werden. Er bestellt „seine" Zeitung ab, wenn sie Artikel über Lehrernot, Landflucht der Lehrer u. s. w. bringt, und wählt auch den besten Kandidaten nicht, der so etwas bestimmter als in dem unverbindlichen Phrasenfabrikat der Wahlreden verspricht. Die Landtagskandidaten werden sich nach dieser Seite hin also wahrscheinlich recht vorsichtig verhalten und sich dafür mit einigen

politischen Spielsachen älteren Datums, wie der Verstaatlichung der Volksschule, dem Schulunterhaltungsgesetz u. dergl., umsomehr beschäftigen müssen.

Die Neuregelung der Besoldungen auf Grund des Besoldungsgesetzes sollte nach den Ausführungsbestimmungen „auf absehbare Zeit einen Abschluß bilden“. Die Bezirksregierungen wurden deswegen verpflichtet, wenn sie künftig eine allgemeine Erhöhung der Besoldungen nach den Verhältnissen ihres Bezirkes für notwendig hielten, zunächst an das Ministerium zu berichten. Manche Regierungen scheinen diese Anweisung etwas weitgehend berücksichtigt zu haben; wenigstens behauptet Oberregierungsrat a. D. Schreiber in einem Artikel des „Volksschul-Archivs“, daß durch jene Bestimmung die Tätigkeit der Regierungen in der Besoldungsfrage lahm gelegt worden sei. Nach dem Wortlaute der Ministerialverfügung wurden aber die Regierungen nur verpflichtet, lediglich in dem Falle dem Ministerium Bericht zu erstatten, daß eine allgemeine, also auf sämtliche Stellen des Bezirks sich beziehende Aufbesserung für notwendig gehalten würde. Die Kleinarbeit in der Besoldungsfrage blieb daneben den Regierungen immer noch überlassen, scheint aber tatsächlich bedeutend eingeschränkt zu sein. Augenscheinlich wird bei Anträgen aus den Gemeinden und der Lehrerschaft gegenwärtig viel mehr Rücksicht auf die Gestaltung der Besoldung im ganzen als auf den einzelnen Fall genommen. Diese Tatsachen geben einen kleinen Vorgeschmack, wie es zugehen würde, wenn die Volksschule reine Staatsanstalt werden sollte, wie es der Abgeordnete Dr. Arendt in einem viel bemerkten Artikel im „Tag“ verlangt.

Der Artikel enthält sehr viel Zutreffendes für die Verstaatlichung; was dagegen spricht, fehlt indessen vollständig. Daß die Schule in den Ländern, die die reine Staatsschule haben, in allen stärker bewegten Zeiten dem politischen Parteitreiben ausgeliefert wird, ist eine Tatsache, die durch die neueren Vorgänge in Frankreich so drastisch illustriert worden ist, daß weiteres darüber sich erübrigt. Durch die französischen Schulkämpfe ist auch die Schwäche der Staatsschule nach verschiedenen andern Richtungen hin beleuchtet worden. Der französische Staat würde den Klerikalismus viel leichter haben zu Boden werfen können, wenn er über einen tüchtig vorgebildeten und ausreichend besoldeten weltlichen Lehrerstand verfügt hätte. Daran fehlt es aber jenseit der Vogesen. Frankreich hat es sich viele Worte, aber nicht gar zu viel Zwanzig-Frankenstücke kosten lassen, um sein Schulwesen zu „laïcisieren“. Das einzige Mittel, um die Staatsschule stark und unbesiegbar zu machen, nämlich die Schaffung eines tüchtigen und ausreichend besoldeten Lehrerstandes, wird aber auch der jetzige Ministerpräsident Combes kaum anzuwenden imstande sein. Um die Wähler in guter Stimmung zu erhalten, ist er genötigt, den Geldbeutel der Steuerzahler möglichst zu schonen. In vielen Landesteilen scheint sich auch die Popularität der geistlichen Schule wirklich nur oder doch vorzugsweise auf ihre tatsächliche oder vermeintliche Billigkeit zu stützen. In dem Augenblicke, wo die Staatsschule den französischen Republikanern zu teuer wird, werden vielfach auch die besten politischen Überzeugungen kaum vorhalten, und die Regierung wird einen Abfall von ihrem Schulprogramm erleben, der seltsam kontrastieren dürfte zu dem Ausruf eines französischen Arbeiters, daß sie, die Arbeiter, die Schulen bezahlen würden, wenn die Pforten der geistlichen Institute geschlossen würden.

Andererseits hat der französische Staat die Lehrer als seine Beamten in demselben Umfange, wie es bei uns mit den unmittelbaren Staatsbeamten geschieht, politisch für sich reklamiert. Auch bei uns würde der Staatsschullehrer darauf verzichten müssen, andere Wege gehen zu wollen, als die wirkliche oder angebliche Regierungspolitik sie vorschreibt. Schreiber dieses saß gelegentlich des 8. Deutschen Lehrertages bei dem auf Dittes' Vortrag folgenden Festmahl mit einem französischen Seminarlehrer zusammen, der seiner Verwunderung über den Vortrag und die Haltung der Zuhörer dabei im Angesichte von hohen Regierungsvertretern nicht genug Ausdruck geben konnte. So etwas, behauptete der freie Republikaner, sei auf französischem Boden absolut unmöglich. Wer das französische Lehrervereinswesen und die verschiedenen Interdikte der Regierung bei schüchternen Versuchen, unser deutsches Vereinswesen nachzuahmen, kennt, wird diesen Ausspruch nicht übertrieben finden.

Die vielgerühmten „Wohltaten“ der Verstaatlichung würden allerdings nicht ausbleiben. Einen Stellenwechsel in demselben Umfange und derselben Art wie heute gäbe es dann nicht mehr, wie ja auch ein freiwilliger Ortswechsel der Unter- und Subalternbeamten im Staatsdienste nur in geringem Umfange erfolgt. Die höheren Beamten, für deren Seßhaftigkeit alles das, was für die Seßhaftigkeit der Volksschullehrer angeführt wird, ebenso sehr spricht, wechseln dagegen ihren Wirkungsort oft recht schnell und recht häufig. Die Staatsschule würde auch noch manches andere bringen, was die Lehrerschaft erstrebt, einen größeren oder gar vollständigen Ausgleich der Gehälter z. B. Ob aber die Basis dieses Ausgleiches allen Beteiligten besonders zusagen würde, ist eine andere Frage. Der Staat würde ja bei der Übernahme der ganzen Schullast auf seinen Etat auch einigen Grund zur Sparsamkeit haben und schon deswegen die Ausgleichshöhe in bescheidenen Grenzen halten. Die erwartete Unabhängigkeit von den Lokalgrößen würde auch, wenigstens zum Teil, eintreten; aber so lange die geistliche Lokalschulaufsicht besteht, würden gerade die Lehrer in den kleinsten Ortschaften aus dem Regen in die Traufe kommen. Der geistliche Schulherr würde dann eine Waffe in der Hand haben, die ihm heute glücklicherweise fehlt, nämlich die Möglichkeit, die Versetzung eines unbequemen Untergebenen auf die bequemste Weise durchzusetzen.

Die vorstehenden Bemerkungen wollen die Frage der Staatsschule nicht akademisch lösen. Lessing sagt von sich, er habe die Eigenart, sich immer auf das andere Ende des Brettes zu stellen. Der Umschauer hielt dies im vorliegenden Falle auch für nötig. Der Artikel des Herrn Dr. Arendt scheint etwas zu wenig kritisch aufgenommen worden zu sein. Man darf auch von einem außerhalb des Schullebens stehenden Parlamentarier, dem diese Schulfrage insbesondere als eine finanzielle erscheint, nicht erwarten, daß er die inneren Lebensfragen des Lehrerstandes und der Schule sich dabei in vollem Umfange vergegenwärtigt. Die Lehrerschaft besitzt in der jetzigen Schulverfassung ein Gut, um das sie von vielen beneidet wird, eine, wenn auch noch so bescheidene, Unabhängigkeit, trotz ihrer Beamtenqualität. Freiheit ist aber allemal etwas wert, und wer sie für zukünftige und dazu noch unsichere finanzielle Werte verkaufen will, ist ein Tor.

Das erwartete Schulunterhaltungsgesetz wird in der praktischen Wahlarbeit und in den nächsten Sessionen des Landtages jedenfalls eine größere

Rolle spielen, als die Zukunftsmusik der reinen Staatsschule, und wahrscheinlich werden sich dabei auch andere Wünsche mehr zur Geltung bringen, als die bildungspolitischen Ziele Dr. Arendts. Die ostelbischen Feudalen werden sicher versuchen, materielle Leistungen möglichst abzuwehren. Zur Zeit sind sie, soweit sie Gutsherren am Schulorte sind, im Geltungsbereiche des Allgemeinen Landrechtes von allen laufenden Schullasten frei, was man allerdings seltener hört, als daß die schlesischen Grundherren durch das Schulreglement vom Jahre 1765 zu bedeutenden Leistungen verpflichtet sind und auch herangezogen werden, wenn nicht der reiche Schutzherr der Landwirtschaft, der Staat, anstelle der Verpflichteten großmütig zahlt. Nun glauben wir auf keinen Fall, daß dies Ausnahmeverhältnis in einem neuen Gesetze aufrecht erhalten werden kann, und daß die „Berliner politischen Nachrichten“ nicht im Unrecht waren, als sie die Interpellation des Grafen Kanitz: „Aus welchen Gründen ist die Einbringung des seit geraumer Zeit als dringend anerkannten und wiederholt vom Hause der Abgeordneten geforderten Schuldotationsgesetzes, durch welches die gegenwärtigen Mißstände und Ungerechtigkeiten in der Verteilung der Volksschullasten beseitigt werden, noch nicht erfolgt?“ als einen Wahlkoup bezeichneten. Eine andere Zensur verdient auch kaum der dadurch veranlaßte Antrag der Freikonservativen: „Das Haus der Abgeordneten wolle beschließen, die Königliche Staatsregierung zu ersuchen, baldigst den Entwurf eines Gesetzes vorzulegen, durch welches die Unterhaltung der Volksschule nach Maßgabe der Verfassung geregelt und unter entsprechender Erhöhung der Staatszuschüsse den Übelständen abgeholfen wird, welche aus der großen Ungleichheit der Lehrerbesoldungen für Schule und Lehrer, sowie für die Volksschulbildung weiter Kreise der Bevölkerung erwachsen.“ Der Eifer, die damit erweckten Hoffnungen zu erfüllen, wird wahrscheinlich, wenn man die Mandate wieder auf fünf Jahre sicher hat, nicht zu groß sein. Aber vor den Wahlen mußte in dieser Sache etwas geschehen. Die Regierung mußte „gedrängt“ werden, um „die gegenwärtigen Mißstände und Ungerechtigkeiten in der Verteilung der Volksschullasten“ zu beseitigen. Als der freisinnige Bauernverein Nordost einige Jahre früher diese „Ungerechtigkeiten“ und „Mißstände“ in der schonendsten Form darzulegen sich gestattete, wurde er von denselben Parteien in der ungnädigsten Weise angelassen und ihm „die gröbsten Übertreibungen und Entstellungen“ vorgeworfen.

Größeres Interesse hat die Zentrumspartei an dem Schulunterhaltungsgesetz. Mit anerkennenswerter Offenheit wird das von einem „westfälischen Zentrumspolitiker“ in der „Kölnischen Volkszeitung“ dargelegt. Die Vorlage eines Volksschulgesetzes à la Zedlitz wird nach dieser Zuschrift zur Zeit nicht erwartet, andererseits werde aber „der Notstand für eine außerordentlich große Anzahl katholischer Schulen und Schulkinder immer drückender, so daß tatsächlich nichts übrig bleibe, als zu einem Palliativmittel zu greifen, das mindestens momentan den schlimmsten Bedürfnissen entgegenkomme.“ „Wer die katholischen Schulzustände in der Diaspora kenne, wie sie namentlich in den Diözesen Paderborn und Breslau vielfach herrschen, der werde sich sagen müssen, daß es hohe Zeit sei, durch ein Gesetz dafür zu sorgen, daß erstens die bestehenden Privatschulen von den Kommunen übernommen würden, und daß zweitens die Gemeinden mit bestimmter katholischer Volksschülerzahl

gesetzlich genötigt würden, konfessionell katholische Volksschulen einzurichten." Wenn diese Wünsche befriedigt werden, so wird das Zentrum der Vorlage zweifellos die Wege ebnen. Ob freilich das Kultusministerium dieses Entgegenkommen zeigen kann, ist eine andere Frage.

Daß diese schulpolitischen Wünsche und Hoffnungen der Parteien die Lehrerschaft bedeutend interessieren sollten, ist kaum anzunehen. Die große Mehrheit wird sich wohl darauf beschränken, den im Besoldungsgesetz ausgestellten und noch nicht eingelösten Wechsel: „Die an einer öffentlichen Volksschule endgültig angestellten Lehrer und Lehrerinnen erhalten ein festes, nach den örtlichen Verhältnissen und der besonderen Amtsstellung angemessenes Diensteinkommen" (§ 1) mit dem Bemerken zu präsentieren, daß bisher in vielen Fällen nur eine Abschlagszahlung geleistet worden sei, und da die Neigung, diese Forderung anzuerkennen, bei den Parteien nicht übermäßig groß sein dürfte und es für einen gewöhnlichen Sterblichen schwer ist, die Ergebnisse der preußischen Landtagswahlen zu beeinflussen, so wird auch, glauben wir, der Eifer bei den Wahlen in der Lehrerschaft kaum bedeutend sein. Jedenfalls wird der Prozentsatz der Indifferenten noch etwas größer ausfallen, als die 5 bis 6 Prozent, von denen eine amüsante Statistik der „Post" plaudert. In dieser Zeitung phantasiert nämlich eine „Zuschrift aus Lehrerkreisen", daß von den 85000 preußischen Volksschullehrern (zur Zeit amtieren allerdings erst 75000, und von diesen sind über 12000 nicht wahlberechtigt) 4 bis 5000 „Ultramontane sans phrase", 25000 freisinnig, höchstens 1000 deutsch-konservativ und der Rest, also über 40000 — freikonservativ seien.

Einen neuen Kurs werden die Neuwahlen in der Unterrichtsverwaltung kaum zuwege bringen. Das Zentrum wird weiter regieren. Die Staatsregierung kann die schwarze Flut schwerlich eindämmen, wenn sie auch hin und wieder einen bescheidenen Anlauf zur Verteidigung macht. Als einen solchen Versuch muß man es betrachten, daß im „Reichsanzeiger" unter Berufung auf Konrad Fischers „Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes" festgestellt wurde, „das vermeintlich geschichtlich begründete Recht der Schulaufsicht seitens der Kirche sei hinfällig". Mit unverkennbarer Absichtlichkeit weist der Artikel am Schluß auf den viel beachteten Beschluß der letzten Konferenz der sächsischen Geistlichen in Meißen über die kirchliche Ortsschulaufsicht hin, in dem es heißt: „Die Rechte, mit denen man die Beibehaltung der geistlichen Schulaufsicht begründet, sind nicht stichhaltig; denn historische Rechte sind der Entwicklung unterworfen; das innere Recht der Kirche fordert nicht die ganze Schulaufsicht, sondern nur die Wahrung des christlichen Geistes in der Schule; das bestehende Gesetz und alle Opportunitätsrücksichten sind auch nur geschichtlich."

Man darf diese „Feststellung" des Reichsanzeigers wohl als einen Beweis dafür betrachten, daß man sich im preußischen Kultusministerium davon überzeugt hat, daß es mit der geistlichen Schulaufsicht nicht mehr geht. Die evangelischen Geistlichen sind vielfach zu derselben Ansicht gekommen und betonen, daß die Kirche unter dem Nebenamte leide. In diesem Sinne hat sogar das „Schleswig-Holsteinische Kirchen- und Schulblatt" die geistliche Schulaufsicht als „eine Erfindung des Satans" bezeichnet, „um die Geistlichen in Mißkredit zu bringen und auf diesem Wege dem Reiche Gottes

irgend Abbruch zu tun.“ Auch im „Reichsboten“ werden ähnliche Klagen erhoben.

Die katholische Kirche läßt sich freilich durch alles das in ihrer Schulpolitik nicht beirren. Der Breslauer Fürstbischof Dr. Kopp hat es sogar für notwendig gehalten, den künftigen Geistlichen die Teilnahme an einem sechswöchentlichen Kursus an einem Lehrerseminar vorzuschreiben. Das sieht nicht danach aus, als ob man in den leitenden Kreisen der katholischen Kirche die Meinung teilte, daß die geistliche Schulaufsicht sich überlebt habe.

Die katholische Kirche versteht aber auch, nach ausländischen Mustern der Lehrkräfte sich zu versichern. Die Protektion der Lehrerinnen als der gefügigeren Elemente tritt besonders in den westlichen Provinzen so auffällig hervor, daß man allen Grund hat, sich damit näher zu beschäftigen. So stehen z. B. im Regierungsbezirke Köln den 1232 katholischen Lehrern 925 katholische Lehrerinnen gegenüber, während in demselben Bezirk neben 287 evangelischen Lehrern nur 71 Lehrerinnen derselben Konfession amtieren. Im Bezirk Münster sind die katholischen Lehrerinnen nahezu so stark vertreten als die Lehrer, während die evangelischen Lehrerinnen nur ein Sechstel der gesamten Lehrkräfte ihrer Konfession ausmachen. In einer Reihe von katholischen Städten und Kreisen übertreffen sogar die Lehrerinnen die Lehrer an Zahl. So hat die Stadt Münster 43 katholische Lehrer und 49 katholische Lehrerinnen. In den Kreisen Borken, Recklinghausen (Stadtkreis), Bochum und Bonn besteht etwa dasselbe Verhältnis. In der rheinischen Metropole amtieren 385 Lehrer und 375 Lehrerinnen. Da aber die in staatlichen Schulen vorgebildete Lehrerin dem Klerus auch nicht mehr allgemein als sicher gilt, und das um so weniger, wenn diese Schulen paritätisch sind, so ist man darauf bedacht, sich der Lehrerinnenbildung zu bemächtigen. Eine Verfügung des Kultusministeriums, nach der zu den Kommissionsprüfungen nur solche Bewerberinnen zugelassen werden sollen, die während eines Jahres wöchentlich 5 Stunden in einer Übungsschule unterrichtet haben, kam den auf die Lehrerinnenprüfung vorbereitenden geistlichen Instituten sehr ungelegen. Es dürfte nicht allgemein bekannt sein, daß in den westlichen Provinzen die Mehrzahl der katholischen Lehrerinnen aus derartigen Anstalten hervorgeht. So haben nach einer Mitteilung der „Täglichen Rundschau“ von den 866 katholischen Lehrerinnen des Regierungsbezirks Arnsberg nur 357 eine staatliche Anstalt besucht. Wie übrigens mitgeteilt wird, soll den klösterlichen Anstalten das Recht der Lehrerbildung wieder zurückgegeben werden, wenn eine weltliche Lehrkraft an die Spitze gestellt wird. Dann dürfte so ziemlich alles beim alten bleiben, und die Verfügung des Ministers wäre wirkungslos gemacht.

Der katholische Klerus ist von den Zielen, die er sich gesteckt hat, nicht leicht abzubringen. Die Männer, die in der Kirche das Regiment führen, sind zum größten Teil von unten heraufgekommen. Sie haben Arbeit und Entbehrung kennen gelernt, und das gibt ihnen eine große Überlegenheit über die Staatsbureaukratie, die mit minderwertigen Elementen stark durchsetzt ist, weil Herkunft, Familienbeziehungen, Zugehörigkeit zu feudalen Verbindungen und anderes oft mehr bedeuten, als natürwüchsige Kraft. Die römische Kirche hat mit dem neuen Papste an den ersten Platz einen Bauernsohn gestellt. „Die Kirche sieht nicht“, so schreibt in Bezugnahme auf diese Tatsache ein

Katholik in der „Breslauer Zeitung“, „auf den Adelsbrief, sieht nicht auf ererbten Reichtum. Und das ist eine starke Wurzel ihrer Kraft. Sie nimmt die auf, die sich ihrem Dienste weihen wollen, gewährt ihnen Ausbildung, und wer sich als hervorragend tüchtig bewährt, dem stehen ihre höchsten Ehrenämter offen. Auch im Deutschen Reiche sind die höchsten Würdenträger der katholischen Kirche fast ohne Ausnahme bescheidenen bürgerlichen Familien entsprossen. Wie ganz anders geht es im Staate zu, in unserm Deutschen Reich! Zwar stehen dem Adel und einem bestimmten Religionsbekenntnis verfassungsmäßig keine Vorrechte zu, in der Praxis aber stellen sich die Dinge doch anders. Im übrigen aber: wer überhaupt zu irgend einem höheren Staatsamt zugelassen werden will, muß Gymnasial- und Hochschulbildung und weitere Jahre lange Ausbildung besitzen, die nur Söhnen wohlhabender Eltern möglich wird.“ Die Intelligenzen im Volke selbst zu suchen, verstößt gegen das Standesinteresse der privilegierten Kreise, und in der kleinen Zahl der zur Führung und zur Regierung sich berufen Fühlenden sind nun einmal die hervorragenden Kräfte nicht stärker vertreten, als auf dem breiten Boden der ärmeren, aber leiblich und geistig gesunden Volksschichten. Schon mehr als einmal hat eine Reform, die das Aufsteigen zu den höchsten Ämtern auch den Ärmsten erleichterte, einem verrotteten, abgestorbenen System neues Leben eingehaucht. Der Hohenzollernstaat in erster Linie verdankt seine Wiedererstehung nach schweren Niederlagen der Entfesselung der am Boden liegenden Kräfte. Vielleicht besinnt derselbe Staat sich auf diese Zeiten und lernt wieder, auf welchem Wege man Männer findet, die ausführen können, was sie wollen, und die hartköpfig und starknervig genug sind, um aufreibende Kämpfe mit gleichstarken Gegnern zu einem guten Ende zu führen.

Ansichten und Mitteilungen.

Die Religion des Neuen Testaments.

Eine Buchanzeige.

Noch vor nicht langer Zeit gehörte es zum guten Ton, ein Atheist zu sein — eine Folge der materialistischen Betrachtungweise der Naturwissenschaften in den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts. Aber das religiöse Bedürfnis des Menschen läßt sich auf die Dauer nicht ersticken. So hat man denn versucht, Gott auf verschiedene Weise zu suchen, sei es wie gegenwärtig in den Formen einer allgemeinen Religionsphilosophie, oder wie seit etwa einem Jahrzehnt als ethische Kultur, oder selbst als — Buddhismus. Auch die Naturwissenschaft ist auf der Umkehr begriffen. Noch Liebig und mit und vor ihm zahlreiche Forscher ersten Ranges hatten Gott in der Natur gefunden. Jetzt sind es namentlich englische Gelehrte gewesen, welche zeigten, daß das Studium der Natur nicht von, sondern zu Gott führe. So Drummond in seinen Schriften, wie z. B. „Das Beste in der Welt“, so Romanes in seinen „Gedanken über Religion, die religiöse Entwicklung eines Naturforschers vom Atheismus zum Christentum“. Das allgemeine Interesse hat sich wohl auch einzelnen Tagesfragen der theologischen Wissenschaft, so seinerzeit dem Apostolicum oder jetzt der Stellung der Bibel zu Babel, zugewandt, ebenso den kirchlichen Einrichtungen der christ-

lichen Nächstenliebe, wenig aber nur der Religion selbst. Es erscheint vielen jetzt unverständlich, wie man um der Religion willen hat Kriege führen können, wie zahllose Generationen sich dauernd und fast ausschließlich mit religiösen Dingen beschäftigten, wie zahllose Männer und Frauen sich marterten, um Gott zu suchen, die Ruhe der Seele zu finden, die Seligkeit zu erwerben.

Wie kommt es, daß dies jetzt so ganz anders ist? Nur ein Grund von den vielen sei genannt: man weiß nicht recht mehr, was Religion, was insbesondere Christentum ist.

Weite Kreise schöpfen ihre Kenntnis des Christentums aus den von Theologen verfaßten Lehrbüchern der Dogmatik, sei es direkt, sei es indirekt durch das schriftliche oder mündliche Wort anderer. Maßgebend war bis vor kurzem noch in umfangreicher Weise die Dogmatik des 17. Jahrhunderts, die sog. altprotestantische oder orthodoxe Dogmatik von Hutter († 1616), Johann Gerhard († 1637), König († 1664), Calov († 1686) u. s. w., die aber oft wesentlich anders lehrte als Luther. Dieser hatte als alleinige Richtschnur seiner Glaubensanschauungen die Bibel betrachtet. Mit Aufkommen der orthodoxen Dogmatik trat aber das Bibelstudium fast vollkommen zurück — A. H. Francke soll sogar, als er 1686 seine collegia philobiblica einrichtete, in der Buchhändlerstadt Leipzig keine Bibel vorrätig gefunden haben — die Freude an der Spekulation, d. h. am verstandesmäßigen Entwickeln der Gedanken, überwucherte die Beschäftigung mit der Bibel und bildete ein Glaubenssystem aus, aber oft weit anders und viel engherziger lehrend als Luther und die Reformatoren. Erst der Pietismus brachte die Bibel wieder zu Ehren. Aber die orthodoxe Dogmatik des 17. Jahrhunderts blieb, bald mehr bald weniger modifiziert, bestehen, trotz der neu aufkommenden Geistesströmungen, wie Pietismus, Rationalismus, Supranaturalismus u. s. f.

Man trifft allerdings oft auf die Ansicht, als ob Dogmatik eins sei mit biblischer Lehre, mit der sog. biblischen Theologie. Die Dogmatik ist die Glaubenslehre, welche allerdings auf Grund der Bibel die Glaubenssätze entwickelt und zusammenfaßt. Von Einfluß auf sie sind aber auch oft die Philosophie — so im kirchlichen Altertum die Platos, so gegenwärtig die Kants — und die Ansichten bewährter Theologen früherer oder späterer Zeit gewesen. Ihren Ausdruck finden diese Glaubenssätze in den Symbolen, den Bekenntnisschriften der verschiedenen Kirchengemeinschaften. Aber alles, was Symbole und Dogmatik lehren, hat seinen Prüfstein an der Bibel. Darum muß jeder, der das Christentum selbst kennen lernen will, wissen, was die Bibel lehrt, insbesondere das Neue Testament. So wichtig auch die Dogmatik ist, entscheidend bleibt doch die Heilige Schrift. Und das Zurückgehen von der Dogmatik, die viele zwar oft äußerst wertvolle, aber doch immerhin nur menschliche Ansichten über religiöse Dinge enthält, auf die Bibel wird zeigen, was Religion und Christentum wirklich ist. Auf dieser Grundlage kann allein dem Bedürfnis des Menschen nach Religion geholfen werden. Das Verlangen nach einem Buche, das frei von jeder dogmatischen Spekulation schlicht darlegt, was die Bibel, vor allem das Neue Testament lehrt, ist ohne Zweifel stark vorhanden.

Prof. D. Dr. Bernhard Weiß in Berlin*) hat nach einer Universitäts-

---

*) Bernhard Weiß wurde 1827 in Königsberg i. P. geboren. Daselbst begann er seine akademische Tätigkeit, kam dann nach Kiel, 1877 nach Berlin, 1894 wurde

tätigkeit von mehr als einem halben Jahrhundert seine neutestamentlichen Forschungen in einem Werke, das sich nicht allein an den Gelehrten, sondern ausdrücklich an den Laien wendet, zusammengefaßt: „Die Religion des Neuen Testament“ (Stuttgart und Berlin 1903, J. G. Cottasche Buchhandlung Nachfolger. XII und 321 S. Preis: geb. 7 M. 50 Pf.). Er schreibt über seine Absichten bei Herausgabe dieses Buches: „Es ist in vielen heute ein Suchen und Fragen erwacht, was es eigentlich um die Religion des Neuen Testaments sei, ob dieselbe wirklich eine einheitliche und einzigartige sei, oder auch nur ein Wellenspiel in dem uferlosen Meer der Religionsgeschichte. Ich wollte auf diese Frage eine bündige und für jedermann faßliche Antwort geben. Nicht ein theologisches System wollte ich aufbauen und dasselbe aus der Heiligen Schrift zu rechtfertigen suchen; ich wollte soweit wie möglich die Schrift selbst und allein reden lassen . . . Eine Apologie dessen, was ich für die Religion des Neuen Testaments halte, habe ich nicht beabsichtigt. Wie ich die Schrift verstehe, kann sie nur sich selbst bezeugen als das, was sie ist und sein will, und sie tut es um so gewisser, je objektiver und vollständiger man wiedergibt, was sie sagt. Aber den Wunsch brauche ich nicht zu unterdrücken, daß sie auch durch diesen Versuch sich vielen selbst bezeuge, wie sie meines Lebens Licht und Kraft geworden ist.“

Das Buch ist frei von jedem wissenschaftlichen Apparat. Die Begründung für die Auslegung der einzelnen Bibelstellen gibt B. Weiß hier nicht, um die Darstellung nicht zu belasten; sie findet sich in seinen zahlreichen Kommentaren und seinem (griechischen) „Neuen Testament im berichtigten Text“. Ebensowenig geht er hier besonders auf die Entstehung der neutestamentlichen Schriften, die Verschiedenartigkeit der Lehranschauungen oder das Leben des Herrn ein. Alles das steht eingehend begründet und erörtert in seiner „Einleitung in das Neue Testament“, in der „Biblischen Theologie des Neuen Testaments“ und im „Leben Jesu“. Aber nicht bloß die Religion des Neuen Testaments wird hier dargestellt, sondern auch das aus dem Alten Testament herbeigezogen, was durch das Neue für den christlichen Glauben dauernde Bedeutung hat. So gibt die „Religion des Neuen Testaments“ die für den Christen notwendige „Religion der Heiligen Schrift“, und zwar in kurzer, schlichter Form, aber nicht allein zur Kenntnisnahme nur, sondern vor allem zur Vertiefung in die göttlichen Heilstatsachen, zum selbständigen Studieren der Bibel selbst.

Weiß behandelt in der Einleitung das Wesen des Christentums, der Offenbarung, der Heiligen Schrift und das Verhältnis von Religion und Theologie. Es folgt der erste Teil: „Die Voraussetzungen des Heils“, nämlich das Wesen Gottes, die Welt und der Mensch, die Sünde und ihre Folgen, die göttliche Weltregierung und die Heilsvorbereitung. Der zweite Teil spricht von dem „Heil in Christo“, und zwar sind es die Paragraphen: der Gottes- und Menschensohn, das Lebenswerk Jesu, die Heilsbedeutung des Todes Jesu, der erhöhte Christus und der Geist, Wort und Sakrament. Der dritte Teil bringt: „Die Verwirklichung des Heils“, die sich zeigt in Erwählung und Berufung, Heilsglaube und Heilsstand, Wiedergeburt und Heiligung, Bewährung und Vollendung, Kirche und Gottesreich, sowie in den letzten Dingen.

---

er Wirkl. Oberkonsistorialrat, von 1880 bis 1899 war er auch vortragender Rat im Kultusministerium.

Das Interesse an religiösem und theologischem Wissen ist in Lehrerkreisen seit einigen Jahren in sehr erfreulicher Weise gewachsen. Möge aber neben dem Verlangen nach „Wissen“ auch das Verlangen nach Religion selbst mehr und mehr wachsen. Möge „die Religion des Neuen Testaments“ vielen Lehrern ein Freund und Leiter auf dem eigenen Lebenswege und im Unterricht werden!

Oranienburg. Dr. E. Clausnitzer.

Auf das Verhältnis zwischen Harnisch und Diesterweg

wirft eine etwas versteckte Stelle in dem ohnehin heutzutage nur noch sehr selten in die Hand genommenen Harnischschen Werke „Der jetzige Standpunkt des gesamten Preußischen Volksschulwesens“ (Leipzig, 1844) ein interessantes Schlaglicht. Auf Seite 22 schreibt Harnisch: „Mit Diesterweg bin ich vielfach im letzteren (gemeint sind hiermit die ‚äußeren Verfassungswege‘ der Pädagogik) eins, aber in der Grundansicht verschieden. Wir stehen freundschaftlich einerseits nebeneinander, aber auch entschieden gegeneinander; und ich habe den Versuch, gegenseitig gegeneinander zu kämpfen, wie wir dies in den Rheinischen Blättern angefangen hatten, aufgegeben, weil eine Einigung nur möglich ist, wenn man ein gut Stück gemeinsamen Grund hat.“

Leider scheint aber Harnisch nur den geistigen Kampf mit Diesterweg aufgegeben zu haben, während er andere, weniger ehrenvolle Waffen gegen ihn anscheinend nicht verschmäht hat. Verhältnismäßig unschuldig klingt es noch, wenn er später (S. 31) seinen Gegensatz zu dem einstigen Kampfgenossen mehr historisch entwickelt: „In den Jahren 1820—1830 spaltete sich die Preußisch-Pestalozzische Schule, indem sie sich nach verschiedenen Richtungen hin, wie die Hegelsche Schule, entwickelte, wozu die ganze Zeitstimmung überhaupt, besonders aber die Stimmung in Preußen, die Veranlassung gab. Die eine Seite entwickelte sich rationalistisch, die andere positiv-gläubig. An der Spitze der ersteren steht Diesterweg mit seinen Rheinischen Blättern und hat in den geistig angeregten Lehrern in ganz Deutschland, welche bewußt oder unbewußt nach einer edlen Freiheit streben, die jedoch nicht die der Kinder Gottes ist, einen großen Anhang. Auf der andern Seite stehen mehrere sehr achtbare ältere und jüngere preußische Schulmänner, von denen ich nur Hennig, Kawerau, Zahn, Krüger in Neuzelle und Krüger, sonst in Bunzlau, anführen will.“

Aber einer gehässigen Denunziation kommt es doch schon sehr nahe, wenn es auf S. 59 heißt: „Die Ansichten des Herrn von Altenstein über das Volksschulwesen hatten auch keine Bestimmtheit. Obgleich er wohl fühlte, daß es nicht übel sei, wenn die Geistlichen einen Einfluß darauf hätten, so dachte er sich doch das ganze Volksschulwesen mehr selbständig als in Verbindung mit der Kirche. Seine große Humanität bewahrte ihm stets die Gerechtigkeit gegen die, welche man als Pietisten bei ihm verschrie; aber es ist ihm nie klar geworden, daß die Volksschullehrer ohne eine tiefere, positiv-religiöse Bildung sehr gefährliche Leute werden könnten. Darum ließ er gutwillig eine Fraktion der Preußisch-Pestalozzischen Schule aufkommen, die den für Volksschullehrer sehr bedenklichen Rationalismus in sich nährte

und duldete, wie diese, auch die ordinäre Nützlichkeitsschule, obgleich sie innerlich seiner edlen Natur zuwider war."

Man bedenke, daß dies 1844 geschrieben ist, also zu einer Zeit, als Altenstein bereits seit vier Jahren tot war und Eichhorn seit ebensolanger Zeit sein für die Volksschule so unheilvolles Wesen trieb. Und man bedenke ferner, daß bereits drei Jahre später Diesterweg von seinem Amte als Seminardirektor in Berlin entbunden wurde. Es ist in der Tat diese schnöde Maßregelung einem so ausgesprochenen politischen Reaktionär und pädagogischen Laien wie Eichhorn nicht so sehr zur Last zu legen, wenn man sieht, wie die pädagogischen Reaktionäre und Fachleute vorher den Minister bearbeitet hatten. Dabei muß Harnisch selbst zugeben, daß der liberal schillernde Altenstein den „Pietisten", also auch Harnisch, dieselbe Gerechtigkeit widerfahren ließ, die er selbst Diesterweg und Genossen nicht gönnt.

Harnisch ist leider im Alter auch in anderer Beziehung nicht der alte geblieben. Er, der früher so Rückgratfeste und Selbständige, steht nicht an, als endlich die Reaktion mit Eichhorn gesiegt hatte, in glattester Weise zum Schmeichler und Liebediener herabzusinken. Denn was bedeutet es anders, wenn er in dem bereits zitierten Buche (S. 78) schreibt: „Was jetzt von seiten des Ministeriums, seitdem es in den Händen des ausgezeichneten Staatsmannes Eichhorn ist, für das Volksschulwesen, namentlieh für Aufnahme des lebendigen Prinzips in dasselbe, für Ordnung der geschlossenen Massen und Tätigkeiten und für bessere Dotierung der Lehrerstellen goschehen wird, müssen wir erwarten".

Uns will scheinen, als ob in den vier Jahren schon etwas hätte geschehen können, wenn bei dem „ausgezeichneten Staatsmann" nur der gute Wille vorhanden gewesen wäre. Es beweist eben nur, wie befangen Harnisch dem reaktionären Minister gegenüber war, von dem er doch wissen mußte, daß er bis zu seiner Ernennung zum Kultusminister sich um Schulangelegenheiten so gut wie gar nicht gekümmert hatte. Weder als Kammergerichtsrat, noch als vortragender Rat und später Direktor im Ministerium des Auswärtigen hatte Eichhorn dazu sonderlich Gelegenheit gehabt. Deshalb war denn auch sein Schulprogramm von einer ebenso farblosen und unklaren Unbestimmtheit in fachlicher Beziehung, wie es deutlich genug in bezug auf die von ihm angestrebte Anpassung der Schule an die sonstige reaktionäre Zeitströmung war. Nach Thilos geschwollener Auslegung lautete dies Programm dahin: „nach Kräften eine Besserung der Schäden, welche im öffentlichen Schulwesen durch die Beflissenheit, einem Phantom allgemeiner Humanitätsbildung zur Verwirklichung zu verhelfen, in der Stille mit eingetreten und ziemlich verbreitet waren, durch eine Rückführung derselben auf eine reale Operationsbasis zu vermitteln."

Die Diesterweg, Wander, Bauer, Walesrode, Hinrichs, die brandenburgischen und schlesischen Lehrervereinigungen haben die Wirkungen dieser „realen Operationsbasis" sehr bald zu fühlen bekommen.

Nun war Diesterweg freilich nicht der Mann, der geduldig den andern Backen hinhielt, nachdem man ihm bereits meuchlings einen Backenstreich versetzt hatte. In seiner temperamentvollen Schneidigkeit im Kampfe mit den Gegnern, die ihn stets auf einen Schelmen anderthalbe setzen ließ, blieb er auch Harnisch nichts schuldig. Aber er war dabei doch stets ein ritter-

licher Gegner, der wohl haarscharfe aber nie unlautere Waffen führt. Wie vornehm klingt gerade gegenüber den Harnischschen Angriffen seine Beurteilung desselben Buches in seinem „Wegweiser“ (6. Aufl. S. 171 f.): „Die Darstellung ist nicht frei von Einseitigkeiten, nicht einmal von Persönlichkeiten. Aber diese Einzelheiten geben derselben eine Unmittelbarkeit und Frische, welche allgemeineren Darstellungen abzugehen pflegt. Der Leser erlebt es, daß ein Mann von umfassender Erfahrung und von eingreifendster Wirksamkeit in das Ganze des Schulwesens, besonders in die Bildung des Lehrers, zu ihm redet. Wenige Zeitgenossen dürfen sich in dieser Beziehung mit dem Verfassser messen. Harnisch ist nicht bloß von der erregenden Macht der Pestalozzischen Schule, von welcher die jüngeren Männer kaum eine Vorstellung haben, sondern auch von den übrigen gewaltigen Faktoren der Zeit ergriffen worden, und er hat eifrig und selbsttätig an der Gestaltung der Dinge bis zur Gegenwart teilgenommen. Alle seine pädagogischen Schriften atmen den Geist eines anregenden, schaffenden Lebens, und in der vorliegenden Schrift liegen die Beweise einer bis in das Alter hineinreichenden Tätigkeit vor. Aufrichtig bedauern wir es mit allen seinen Schülern, besonders seiner schlesischen Zeit, daß er der Schule nicht treu geblieben ist. Aber diese Bemerkung führt mich auf die Frage, wer, wenn die Männer, deren Begeisterung aus jenem reichen pädagogischen Quell in den Alpen abgeleitet werden muß, dahin sind, diese ersetzen soll?“

An einer andern Stelle (a. a. O., S. 59) zieht er freilich in einer schärfern Tonart gegen Harnisch vom Leder, indem er dem jungen Lehrer zuruft: „Laß dich nicht düpieren, weder durch das Geschrei über die schlimmen Folgen der Aufklärung, noch durch das Schimpfen auf das Zeitalter der Aufklärung, noch durch die Verketzerung der „sogenannten Aufklärer“. Und in einer hieran sich anschließenden Fußnote heißt es weiter: „Daß eine gewisse Sorte von Menschen daran Freude findet, ist erklärbar. Aber daß Harnisch sich zu ihnen gesellen, daß auch er zum Verdächtigen unbefangener und offener Menschen, indem er sie nach Leos Vorgang zum ‚Aufkläricht‘ (der oder das Aufkläricht? — man weiß nicht einmal, cujus generis dieses Ungetüm ist) zählt, hinabsteigen konnte, ist ja schier unbegreiflich.“

Unbegreiflich und tief bedauerlich ist in der Tat diese Haltung des sonst so schätzenswerten Harnisch, der zumal für die soziale Seite Pestalozzis ein ganz anderer Interpret hätte werden können wie der viel zu sehr individualistisch gesinnte Diesterweg. H. Sch.

Notizen.

Ästhetische Politik. „Das, was wir zu suchen haben, die wir so viel von Kunst und Literatur, von Kultur und Zivilisation zu reden wissen, das ist die Aufrechterhaltung der Einheit der Volksgesinnung in der Kultur. Dafür sehe ich, seit die Kirche diese Einheit, diese Gemeinschaft von hoch und niedrig nicht mehr oder nur in sehr reduzierter Weise vermittelt, nur einen möglichen Ersatz, wenigstens einen teilweisen, einen sehr entsprechenden und keineswegs aussichtslosen. Es ist die Kunst. Und zwar die Kunst in ihren populärsten Formen: die Musikaufführung und das Theater. Damit werden

wir wahrscheinlich auch nicht eine sozialdemokratische Stimme für einen liberalen Vertreter herüberziehen. Darum handelt es sich indessen keineswegs. Es soll die Atmosphäre bereitet werden, in welcher die Angehörigen der Volksgemeinschaft geistig und kulturell gemeinsam existieren können. . . Ich habe immer mit Vorliebe die Vorstellungen besucht, die an Sonntagnachmittagen die volkstümlichen Theatervereinigungen gaben. Für den, der in dem erstickenden Überfluß sich unausgesetzt folgender Konzerte und Premieren lebt, in der gleichgültigen Übersättigung, die sie zurücklassen — für den bleibt der Gegensatz erstaunlich, den das Publikum der Volksvorstellungen bot gegen das in jenen Räumen eingewöhnte. Diese Ruhe und Sammlung, diese Hingabe und Ergriffenheit — sie erinnerten mehr an die Stimmung, mit der man eine Kirche betreten sieht, als an ein Theater. Was die Bühnenkunst für die hier Versammelten bot, das, sah man, war nicht ein letzter Luxus. Es war Lebensbrot. Und nicht bloß als Beobachter durfte man sich fühlen. Wie erquickend und erfreuend war es, wenn ich das eigene Innere in die seelischen Schwingungen dieses mir sonst so fremd gegenüberstehenden Ausschnittes aus der Berliner Bevölkerung einklingen fühlte! In der starren Isolierung der Volksklassen hüben und drüben versteinert das Herz. Hier war jene starre, menschenfeindliche Isolierung für einen Augenblick aufgehoben." (Friedrich Dernburg im „Berliner Tageblatt" Nr. 309.)

Konzentration des Unterrichts. Bedarf es für die Zwecke der Konzentration überhaupt künstlicher Veranstaltungen? „Was so gelernt und geübt wird, daß es innere Gestaltung gibt oder zu Leistungen befähigt, also daß es veredelnd wirkt und tüchtig macht, dient sittlichen Zwecken; Studien und Übungen, die den Geist sammeln und vertiefen, stehen auch ohne durchgeführten materiellen Zusammenhang mit den ethischen Stoffen im Dienste der ethischen Konzentration" (Willmann). „Wie der gesamten Menschheit, so strömen dem einzelnen Kinde aus tausend Quellen die Vorstellungsmassen zu, mehr noch außer als in der Schule. Diese beginnt sie zu ordnen und in einzelne Kanäle zu sammeln, die alle langsam gegen einen Punkt, das Bildungsideal, zu konvergieren haben. In dieser Konvergenz der Teilziele liegt die ganze Konzentration. Den Konvergenzpunkt, die Mündung der letzten Hauptkanäle, kann die Schule begreiflicherweise nicht erreichen. Sie hat genug getan, wenn sie den Schüler in solcher Verfassung dem Leben übergibt, daß sein Streben und Wollen in die Richtung gelenkt ist, die zum Bildungsideale führt. Und daß sie im stande ist, dies zu bewerkstelligen, dafür hat der Lehrplan zu sorgen, der in seinen Zielangaben die Richtungen kennzeichnet, in denen die einzelnen Disziplinen auszuwerten sind, und in seiner Stoffauswahl, Anordnung und Gliederung diese Auswertung ermöglicht. In dem Maße, als hierbei von Jahr zu Jahr und von Stufe zu Stufe höhere Begriffe und einzelne sittliche Ideen in immer größerer Klarheit und Deutlichkeit herausgearbeitet werden, treten die Fächer selbst in immer engere Beziehung, und allmählich wird das ursprünglich vielfach vereinzelt Gebotene von immer höheren Standpunkten überblickt und zusammengefaßt. Das ist der echte Zug der ethischen Konzentration. . . . In der Hauptsache aber wird die Leistung der Volksschule auf dem Felde der Gewöhnung und Zucht in der Richtung zum Bildungsideal stets größer sein als auf dem Boden der geistigen Konzentration" (Kerschensteiner) [Kath. Schulztg. f. Norddeutschl., Nr. 21].

Eduard von Hartmann über den Religionsunterricht: „Die Schule kann Disziplin, Kenntnisse und Fertigkeiten übermitteln, ist aber nur unter ausnahmsweise veranlagten Lehrern geeignet, religiös erwecklich zu wirken. Das Christentum hat ohne die Schule die Welt erobert und ohne Schule ein Jahrtausend die Seelen beherrscht; seit es einen Schulunterricht in der christlichen Religion gibt, geht ihre Macht über die Gemüter von Jahrhundert zu Jahrhundert zurück. . . Der viel zu breite Raum, der dem uns dogmatisch und kulturgeschichtlich gleich fernstehenden Alten Testament im Religionsunterricht der Schule zugewiesen ist, das Überwuchern des Memorierstoffes, die teilweise veraltete Form der auswendig gelernten Kirchenlieder und Katechismen, der unfreie, mit der theologischen Wissenschaft nicht schritthaltende, der Zeitströmung widerstrebende Geist der Erklärungen und das zu große Gewicht, das auf den Buchstabenglauben, die Weissagungen und Wunder gelegt wird, wirken zusammen, um gerade den Religionsunterricht den Kindern noch mehr zu verleiden, als irgend einen andern Unterrichtsgegenstand. Überall, wo der in der Familie herrschende Geist bereits ein anderer ist als in der Schule, und das Kind diesen Unterschied merkt, dient ein solcher rückständiger Religionsunterricht geradeswegs dazu, dem Volke die Religion auszutreiben, nicht dazu, sie ihm zu erhalten. Dieser Übelstand ist durch die geistliche Schulaufsicht verstärkt. Der Staat und die Kirchenbehörden sorgen dafür, daß fast nur buchstabengläubige Geistliche, die von der modernen theologischen Wissenschaft möglichst wenig berührt sind, zu Pfarrämtern gelangen, bezw. in solchen verbleiben, und daß anders Denkende sich möglichst hüten müssen, ihren abweichenden Ansichten in die Praxis Eingang zu gestatten. Jeder Geistliche neigt infolge seiner Vorbildung dazu, die Wichtigkeit des Religionsunterrichts in der Schule zu überschätzen und seine Ansicht hauptsächlich und in erster Reihe auf die Leistungen des Lehrers und der Schüler in diesem Unterrichtsfach zu erstrecken. Selbst Kreis- und Stadtschulinspektoren im Hauptamt, die aus dem geistlichen Stande in das Schulfach übergetreten sind, verfallen nur zu leicht in diesen Fehler. Die Lehrer wissen, daß mangelhafte Leistungen in andern Unterrichtsfächern milde beurteilt werden, wenn nur die Prüfung in der Religion gut ausfällt, und drillen demgemäß, um der geistlichen Schulaufsicht Genüge zu tun, die Schüler noch weit mehr im religiösen Memorierstoff, als die staatlichen Regulative es verlangen. Auf diesem Umwege wirkt die geistliche Schulaufsicht noch mehr als die rückständigen Regulative dahin, den Kindern die Religion durch die Schule zu verleiden. Religiös erwecklich soll die Schule überhaupt nicht wirken, weil sie im Durchschnitt dazu gar nicht befähigt ist. . . Der Religionsunterricht der Schule leistet alles, was man von ihm erwarten kann, wenn er den Schülern diejenigen Kenntnisse über religiöse Dinge beibringt, die man von ihrer Bildungsstufe im späteren Leben verlangen muß.“ (Der Tag, Nr. 331).

Mitwirkung von Frauen in der kommunalen Schulverwaltung. Thesen, angenommen von der 8. Hauptversammlung des Allg. deutschen Lehrerinnenvereins: 1) Die Mitarbeit der Frauen in der kommunalen Schulverwaltung ist notwendig, weil die Frau vermöge ihrer weiblichen Eigenart und ihrer mütterlichen Erziehungsarbeit besondere Kräfte und Fähigkeiten einzusetzen hat, die für die Aufgaben dieser Körperschaft ebenso wertvoll sind wie für das Gebiet der häuslichen und Schulerziehung. 2) Der

natürliche Anteil der Frau an der Erziehung entbehrt der gerechten Würdigung, wenn sie von der kommunalen Schulverwaltung ausgeschlossen ist. Die Wirksamkeit des weiblichen Einflusses wird dadurch überhaupt herabgesetzt und die Frau wird in der Entfaltung ihrer Kräfte auf dem ihr von der Natur zugewiesenen Gebiete gehemmt. 3) Insbesondere mit Rücksicht auf die Aufgaben der Mädchenbildung — von denen gegenwärtig z. B. die Durchführung des Haushaltungsunterrichts eine der wichtigsten ist — erscheint die Heranziehung von Frauen zu den Ortsschulbehörden durchaus geboten. 4) Aus der Art der Zusammensetzung der Ortsschulbehörden in den verschiedenen deutschen Bundesstaaten ergeben sich für die Beteiligung der Frauen im großen und ganzen folgende drei Möglichkeiten: a) für die Fachvertretung, die den Lehrern in der Mehrzahl der deutschen Bundesstaaten zugesichert ist, müßten auch die Lehrerinnen herangezogen werden; b) unter den Mitgliedern der Ortsschulbehörde, die aus der Bürgerschaft gewählt oder ernannt werden, müßten auch Frauen vertreten sein; c) auch zur Aufsicht über das städtische Schulwesen sollten Frauen als städtische Beamte herangezogen werden. 5) Für die Zulassung der Lehrerinnen zur lokalen Schulverwaltung sind genau dieselben Gründe geltend zu machen, aus denen den Lehrern eine Vertretung in diesen Körperschaften gewährt worden ist. Solange nicht die besonderen Interessen der Mädchenerziehung durch Lehrerinnen in der Schulverwaltung vertreten sind, ist der Gedanke der Fachvertretung nicht vollkommen durchgeführt. Solange die Lehrerinnen von einem Recht ausgeschlossen sind, das lediglich auf dem Amtscharakter beruht, ist die Gleichwertigkeit ihrer Arbeit im Schuldienst nicht anerkannt. 6) Wo die Zulassung der Frauen zur Vertretung der Bürgerschaft in den Ortsschulbehörden abhängig ist von der bürgerlichen Wahlfähigkeit, erfordert das Interesse der Schule die Verleihung des Gemeindewahlrechts an die Frauen. 7) Die Heranziehung genügend qualifizierter Frauen zur Ausübung der städtischen Schulaufsicht ist zunächst für die technischen Unterrichtsfächer der Mädchenschulen dringend notwendig. 8) Für die Mitarbeit der Frauen in der kommunalen Schulverwaltung einzutreten, ist zugleich Sache der Lehrerinnen- und der Frauenvereine. Der Allg. Deutsche Lehrerinnenverein ist zu diesem Zwecke mit einer Petition an die Regierungen, bezw. Unterrichtsministerien der Einzelstaaten zu beauftragen. Soweit die Zulassung der Frauen in der Hand der lokalen Verwaltungskörper liegt, müßten die lokalen Lehrerinnen- und Frauenvereine ihrer Behörde gegenüber dafür eintreten.

Kurze Hinweise.

In einer Abhandlung über „Die Entwicklungslehre als Lehrgegenstand der höheren Schulen“ (Natur und Schule, Nr. 6) kommt E. Dennert (Godesberg) zu folgenden Resultaten: 1. Die Aufnahme der Entwicklungslehre in den Lehrplan der Oberprima ist erstrebenswert, allein sie ist mit größter Vorsicht zu behandeln. 2. Es ist darauf hinzuweisen, daß es für die Entwicklungslehre nur Wahrscheinlichkeitsbeweise gibt, daß sie kein exaktes Wissen ist, sondern einen Glauben fordert, daß sie also metaphysischen Charakter hat. 3. Es ist scharf hervorzuheben, daß über die Ursachen der Ent-

wicklung noch völlige Unklarheit herrscht; insonderheit ist der Darwinismus als der Geschichte angehörend zu schildern und seine Prinzipien (Kampf ums Dasein und Selektion) sind nicht als schaffende, sondern höchstens als regulatorische Faktoren zu betrachten. 4. Es ist der Zufallslehre des Darwinismus gegenüber besonders auf die Zielstrebigkeit alles Naturgeschehens hinzuweisen. 5. Es muß ausgesprochen werden, daß eine zielstrebige Entwicklung der materialistischen und rein mechanischen Auffassung des Naturlebens widerspricht. 6. Die Entwicklungslehre darf vor den Schülern nicht zu Gunsten einer einseitigen Weltanschauung ausgebeutet werden. 7. In Sachen der Entwicklungslehre ist ein Gegensatz zwischen Religions- und Naturgeschichtsstunde durchaus zu meiden. Dazu ist die beiderseitige Erkenntnis unbedingt nötig, daß Gottesglaube und Entwicklungslehre sich nicht ausschließen.

Nr. 4 und 5 der „Pädagogisch-psychologischen Studien“, hg. v. Dr. Max Brahn, enthalten eine methodische Studie: „Behandlung der biblischen Geschichten nach Wundts Psychologie“ von Max Paul in Leipzig, eine Abhandlung, die zwar in Einzelheiten zu manchen Bedenken Veranlassung gibt, im ganzen sich aber doch als ein interessanter Versuch darstellt, gegenüber der Alleinherrschaft, die bisher die Herbartsche Lehre auf methodischem Gebiete ausübte, dem Pädagogen nachzuweisen, daß es nicht nur möglich ist, auch auf Wundts Apperzeptionsbegriff ein methodisches Gebäude aufzurichten, sondern daß diesem sogar nicht unerhebliche Vorzüge dem Herbartschen gegenüber innewohnen.

Im „Börsenblatt für den deutschen Buchhandel“ (Nr. 164) erlassen eine Anzahl bekannter Firmen (Ferd. Hirt und Sohn, Eduard Trewendt, Stephan Geibel, Max Woywod, Jul. Zwißler, J. F. Lehmann, F. A. Perthes, Karl Flemming, C. Bertelsmann und andere) eine Erklärung gegen die „einseitige und radikale“ Kritik der „Vereinigten deutschen Prüfungsausschüsse für Jugendschriften“; insbesondere erheben sie Einspruch gegen die von jenen angeblich geforderte „Verbannung jeder — auch vaterländischen und religiösen — Tendenz“, da es für sie Ehrensache sei, daß durch die bei ihnen erscheinenden Bücher „in jeder Beziehung Liebe und Treue für Thron und Altar erhalten und gefördert werde“. — Justus Pape aus Hamburg wiederholt in Nr. 172 diese Vorwürfe in verschärfter Form und mit sehr gehässigen Ausfällen gegen die moderne Kunst und ihre Wortführer, während sich in derselben Nummer Willibald Franke (Fischer u. Franke) bemüht, die Irrtümer in jener Erklärung nachzuweisen und die Tendenzen der Vereinigten Prüfungsausschüsse klarzustellen.

Über „Coëducation“, die gemeinsame Schulerziehung von Knaben und Mädchen, wird neuerdings mehr geschrieben als früher. Mit großer Wärme tritt dafür ein Ungenannter in Nr. 24 der „Bayerischen Lehrerztg.“ ein, der sogar in dem Streben nach Errichtung eigner Mädchenklassen eine drohende „Verweiblichung“ des Schulwesens und Zurückdrängnng des Lehrerelements erblickt. „Nur eine Scheidung der Schulkinder nach Altersstufen kann vor dem Forum der Pädagogik, der Erfahrung und des gesunden Menschenverstandes als zweckmäßig bestehen; jede andere ist unbedingt abzuweisen, da sie die Ausbildung der Kinder sowohl nach dem Umfang als nach der Tiefe von vornherein unnötig beschränkt, die Wirksamkeit des Unterrichts und der Erziehung nachweisbar erschwert und ihre Erfolge beeinträchtigt,

eine zweckentsprechende Organisation und natürliche Gliederung verhindert oder stört und bei all diesen Mängeln noch die Kräfte der Lehrpersonen mehr als notwendig in Anspruch nimmt.“ — Anderer Ansicht ist der Verfasser eines Artikels in Nr. 37 der deutsch-böhmischen „Freien Schulzeitung“. Er schließt: „Die Forderung der Coëducation ist durchaus nichts Neues, Bemerkenswertes, ja sie ist an den meisten Volksschulen auf dem Lande allgemein durchgeführt. Das Zusammensein der beiden Geschlechter in gemeinschaftlichen Schulen und Klassen ist pädagogisch nicht bedenklich, bietet im Gegenteil mancherlei erziehliche Vorteile. Letztere werden aber aufgewogen durch die unterrichtliche Schädigung, die aus der Beobachtung eines gemeinsamen, die psychologischen und praktischen Bedürfnisse der beiden Geschlechter mißachtenden Lehrplans erwächst. Bei Errichtung neuer Schulen mögen die Vorteile der Coëducation jeweilig mit in Anschlag gebracht werden; zu einer grundsätzlichen Änderung unserer Schulorganisation hingegen gibt sie als eine geringfügige Kraft gegenüber den vielen anderen konkurrierenden Erziehungskräften keinen Anlaß. Die Bemühung, die Frage agitatorisch auszuschroten und die Coëducation als ein neues, epochemachendes Prinzip von weitgreifenden pädagogischen Erfolgen hinzustellen, ist nichts anderes als — ein moderner Humbug.“

Lebenserinnerungen des verstorbenen Kultusministers Dr. Bosse erschienen in den „Grenzboten“ unter dem Titel „Aus der Jugendzeit“. Sie stehen in erfreulichem Gegensatz zu den kürzlich in den „Kirchlichen Monatsblättern“ veröffentlichten Briefen des Ministers an den Pastor Meyer in Barmen-Wipperfeld, die man nur mit peinlichen Empfindungen zu lesen vermochte.

Eine recht pessimistische Betrachtung über die negative Bedeutung der Parlamente gegenüber der Volksbildung überhaupt und des preußischen Parlaments insbesondere von J. Tews lesen wir in Nr. 5 der „Wartburgstimmen“. „Die meisten Parlamente sind als negative Faktoren eminent leistungsfähig. Sie verteidigen die ‚Rechte des Volkes‘ oder einzelner Teile desselben, darunter auch das Recht dumm zu bleiben, mit dem Mute altrömischer Legionen, aber sobald es sich um positive Schöpfungen handelt, beginnt der Hader der Parteien.“ „Die Leidensgeschichte der preußischen Volksschule beginnt eigentlich mit dem Augenblicke, in dem Preußen ein Verfassungsstaat wird.“

In Nr. 31 der Frankfurter „Umschau“ kritisiert Oberstudiendirektor J. Ziehen die Einrichtung der im Auftrage der „Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte“ von Prof. Kehrbach herausgegebene Bibliographie der deutschen Erziehungswissenschaft. Der Grundgedanke sei vortrefflich, die bisherige Ausführung verdiene alle Anerkennung; aber doch erscheine ihm das Unternehmen organisatorisch durchaus noch nicht ganz in die richtigen Wege geleitet. Die Differenz zwischen Berichts- und Erscheinungsjahr (z. B. 1899— 1902/3) sei zu groß, und statt eines einheitlich gestalteten Gesamtbildes greife nicht selten ein geradezu unorganisches Nebeneinander disparater Einzelexzerpte Platz. Als Hauptgesichtspunkte für eine Änderung der Organisation stellt Ziehen auf: Herstellung einer Einheitlichkeit und Kontinuität des Arbeitsverfahrens, Beschleunigung des Geschäftsganges für das Erscheinen der einzelnen Bände und — dies letztere mit Rücksicht auf die späteren Bedürfnisse der Bearbeiter des Werkes selbst wie auch im

Hinblick auf den Nutzen, der dabei auch anderweitig für die deutsche Pädagogenwelt sich ergeben kann — Anlehnung des Unternehmens an eine wohlgeordnete, für die Öffentlichkeit verwertbare Sammlung der pädagogischen Fachliteratur.

Personalien.

Am 19. Juni starb in Nürtingen, 69 Jahr alt, Oberschulrat Heinrich Beckh, langjähriger Seminardirektor in Künzelsau, ein begeisterter, energischer, freidenkender Lehrerbildner. Seine „Evangelische Volksschulkunde" hat seinen Namen auch in weitere Kreise getragen.

In Kub am Semmering starb, 80 Jahr alt, der frühere Sektionschef im österreichischen Ministerium und Leiter des österreichischen Volksschulwesens, Alois von Hermann, Verfasser des Entwurfs zum Reichsvolksschulgesetze von 1869, allerdings auch der reaktionären Gesetznovelle von 1881. Seit 1891 lebte er im Ruhestande.

In München starb am 4. September ganz unerwartet der ausgezeichnete Operndirigent Generalmusikdirektor Hermann Zumpe im Alter von 53 Jahren. Der Verstorbene war ursprünglich sächsischer Volksschullehrer, zuletzt in Leipzig.

Der Direktor des evangelischen Lehrerseminars in Karlsruhe, Geh. Hofrat Ferdinand Leutz, trat, im 73. Lebensjahre stehend, in den Ruhestand. Leutz, ein maßvoller Vertreter Herbart-Zillerscher Ideen, ist Verfasser eines dreibändigen „Lehrbuchs der Erziehung und des Unterrichts" und einer „Anleitung zum Unterricht in der biblischen Geschichte".

August Stolley, Rektor in Kiel, seit 1874 Herausgeber der „Schleswig-Holsteinschen Lehrerzeitung", feierte am 4. September seinen 70. Geburtstag. Stolley ist hochverdient um das Lehrervereinswesen seines Heimatlandes, auch gehört er zu den Begründern des Deutschen Lehrervereins. Am 1. Oktober tritt er in den Ruhestand.

In den Ruhestand als Lehrer trat der hochangesehene österreichische Schulmann A. Chr. Jessen in Wien, Redakteur der „Deutsch-österreichischen Lehrerzeitung". Jessen, der im 68. Lebensjahre steht, ist geborener Schleswig-Holsteiner, Schüler des Seminars in Segeberg, wo auch Junge und Stolley zu seinen Mitschülern gehörten.

Schuldirektor Dr. Just in Altenburg erhielt bei Gelegenheit des 50jährigen Regierungsjubiläums des Herzogs den Professortitel. — Dieselbe Auszeichnung wurde seitens des Königs von Sachsen dem bekannten Methodiker des Religionsunterrichts, Seminaroberlehrer Dr. Thrändorf in Auerbach, zuteil.

Schuldirektor Beetz in Gotha wurde zum Bezirksschulinspektor berufen.

Literatur.

Fremdsprachlicher Unterricht. (Schluß.)

Dr. Otto Boerner und Dr. Rudolf Dinkler, Lehrbuch der französischen Sprache. Ausgabe E für Fortbildungs- und Gewerbeschulen. 104 S. I. Teil. Leipzig-Berlin, Teubner. 1901. Geb. 1,20 M.

Die Verfasser wollen es dem Lehrer ermöglichen, in 2 Jahren bei 4 Stunden Unterricht wöchentlich zu einem befriedigenden Abschluß zu kommen. Es mußte daher alles in kurzer Form gegeben werden. Die Anordnung der 30 Lektionen mit nachgestellter Grammatik sagt uns besonders zu: Lesestück, Konversation, Grammatik, Übersetzungen, denen sich oft Aussprache-, grammatische und Stilübungen anschließen. An Gedichten sind nur die französischen Übertragungen der drei Lieder: „Haideröslein“, „O Tannebaum“ und „So leb' denn wohl u. s. w.“ gegeben, die gewiß mit großer Lust gesungen werden. Die Lektüre besteht fast nur aus zusammenhängenden Stücken, die 14—16jährige Schüler und Schülerinnen interessieren und sie ins praktische Leben einführen: Schule, Wohnung, Kleidung, Familie, Stadt, Nahrung, Beruf, Reise u. s. w. Auch zwei Hölzelsche Bilder, der Winter und der Frühling, sind besprochen, sodaß es nicht an Konversationsstoff mangelt. Die zusammenhängende Darstellung der Grammatik am Schluß und das reichhaltige, nach Lektionen geordnete Vokabularium sind wertvoll, ja notwendig. In jeder Hinsicht eine wohlgelungene Arbeit.

Berlin. K. Wetzel.

K. Heine, Einführung in die französische Konversation auf Grund der Anschauung. Ausgabe A. Nach den Bildern von Strübing-Winckelmann. 59 S. 2. Aufl. Hannover-Berlin, Carl Meyer (Gustav Prior). 1901. Geb. 90 Pf.

Das Buch enthält, wie die B-Ausgabe, nach kurzer Besprechung der Klasse, des menschlichen Körpers, der Kleidung, der Farbe und Zahl der Dinge die Beschreibung von 4 Strübingschen Bildern: Winter, Wirtschaftshof, Sommer und Wald. Das Ganze ist in 45 Übungen geteilt, sodaß auf jedes Bild etwa 10 kommen mit dem zu behandelnden Stoff als Erzählung, den Vokabeln, Liedern, Rätseln und Aufgaben zu schriftlichen Arbeiten. Es ist für die Hand des Schülers bestimmt und soll das lästige An- und Abschreiben von Vokabeln ersparen. Durch die 4 Bilder ermöglicht es jedem Schüler, alle Teile derselben genau zu sehen, was bei den Wandbildern, besonders im Winter, nicht immer für entfernt sitzende Schüler möglich ist. Es soll neben solchen Grammatiken Verwendung finden, die nicht auf Grundlage der Anschauung verfaßt sind und ähnliche Stoffe behandeln. Daß es als praktisch befunden worden ist, zeigt das so baldige Erscheinen der 2. Auflage.

Derselbe, Ausgabe B. Nach den Bildertafeln von Ed. Hölzel. 3. Auflage. 111 S. Hannover-Berlin, Carl Meyer (Gustav Prior). 1902. Geb. 1,30 M.

Die Auflagen folgen schnell aufeinander, was gewiß ein gutes Zeichen für den Wert des Buches ist. Unserer Besprechung der 2. Auflage im V. Jahrgang, 10. Heft, 1901 fügen wir nur hinzu, daß jetzt auf die Kapitel der Grammatik bei den Lektionen, wo sich die Übungen am besten anschließen, hingewiesen wird — eine Hilfe für die besonders, welche in den 2 ersten Jahren des französischen Unterrichts dieses Buch allein benutzen — ferner, daß der Übungsstoff etwas vermehrt worden ist, indem einige Lektionen über die Umgebung und das alltägliche Leben der Kinder (notre maison, le dîner, les artisans, santé et maladie etc.) und ein Verzeichnis von Phrases d'école neu aufgenommen sind.

Gustav Höft, Englische Serien. II. Teil: Englischer Sprachstoff nach den Grundsätzen Fr. Gouin's. 206 S. Hamburg, Otto Meißner. 1902. 2,40 M.

Der umfangreiche Stoff dieses II. Teils ist in 8 Abschnitte geteilt: Schule, Briefstil, Reisen, Landleben, Naturgeschichte, Handwerk, England und englisches Leben, Begebenheiten und Bilder aus der englischen Geschichte. Es folgt noch eine Syntax in englischer Sprache und eine Zugabe über Ableitung der Wörter und Vor- und Nachsilben. So läßt das Buch an Reichhaltigkeit und Mannigfaltigkeit des Gebotenen nichts zu wünschen übrig. Die Methode ist wieder die der auf Anschauung beruhenden Handlung. Alles, was seinerzeit über den Fleiß und die Sorgfalt im 1. Teil gesagt worden ist (vgl. V. Jahrgang, 10. Heft, 1901), gilt auch hier.

Prof. Dr. Hans Müller, De viris illustribus. Lateinisches Lesebuch nach Nepos, Livius, Curtius für die Quarta. 5. Aufl. 152 S. Hannover-Berlin, Carl Meyer (Gustav Prior). 1902. 1,20 M.

Das Lesebuch besteht aus 97 Seiten Text und einem Vokabularium von 55 Seiten. Ersteres enthält 16 Biographien von Helden der griechischen und römischen Geschichte von Miltiades bis Scipio Africanus major, letzteres eine ausführliche, nach den Kapiteln der Viten geordnete Phrasensammlung mit Vokabeln und ein alphabetisches Wörterverzeichnis. Die Biographien bieten für 3 bis 4 Semester ausreichenden Lesestoff und können an Realgymnasien auch noch das Bedürfnis der Untertertia ganz befriedigen. Ja, sie scheinen dem Verfasser für die Untertertia solcher Anstalten in besonderem Maße geeignet.

G. Strotkötter, La Vie journalière. 2. Aufl. Leipzig-Berlin, Teubner, 1902. Ausgabe A mit gegenüberstehendem deutschen Text 1,40 M.; Ausgabe B mit einem Vokabularium 1,20 M.

Die beiden Ausgaben, als Dialog geschrieben, bringen eine ganz ungewöhnliche Fülle von Ausdrücken und Redewendungen aus dem täglichen Leben. Es ist wohl nicht möglich, auf gleichem Raume mehr zu geben. Die 2. Auflage ist gegen die erste um einige Kapitel, wie „Les Temps“, „Un Voyage“ und „Chez le Médecin“, vermehrt, an anderen Stellen gekürzt worden, wodurch die Bücher noch gewinnen. Für den Lehrenden sind viele eingestreute Bemerkungen von großem Wert. Sehr willkommen ist die genaue Bezeichnung der Fälle, in denen eine Bindung nicht gebräuchlich ist. So können die Bücher zum Selbststudium jedem warm empfohlen werden, besonders denen, die sich im Fragestellen üben wollen. Ob für Schulen die Form der Erzählung, wie sie Kron z. B. anwendet, nicht vorzuziehen wäre? Bei Büchern in Konversationsform wird das Fragen und Antworten zu leicht mechanisch; der auswendig gelernte Stoff wird in der vom Buch gegebenen Form abgefragt und beantwortet. Wir haben gewissenhafte und tüchtige Lehrer in diesen Fehler verfallen sehen, und wenn die Schüler sich gegenseitig die Fragen stellen, so geschieht es noch viel eher. Aus demselben Grunde ziehen wir die Ausgabe B (ohne danebenstehende deutsche Übersetzung) der Ausgabe A vor.

Cl. Pilz und Hel. Pilz, Französisches Lehrbuch für Volksschulen und Privatunterricht. II. Teil. 96 S. III. Teil. 96 S. Leipzig, Julius Klinkhardt, 1903.

Das Werk liegt jetzt in seinen 3 Teilen fertig vor uns. Was der 1. Teil versprochen hat, ist in den beiden folgenden gehalten worden: dieselbe Einfachheit der Darstellung, natürlich mit allmählich sich steigernden Schwierigkeiten, dieselbe Mannigfaltigkeit der Übungen und der Anleitungen zur Beschäftigung und zur Verarbeitung des Stoffes. Dem 2. Teile sind außer den Abbildungen der 4 Jahreszeiten viele kleinere Zeichnungen beigegeben; im 3. Teile haben wir außer einer Karte von Frankreich, deren Grenze besser farbig wäre, Bilder vom Mausoleum in Charlottenburg, vom Versailler Schlosse, von der Sixtinischen Madonna und anderen Kunstwerken mit einer Besprechung derselben zur Erweckung des Kunstsinnes, also ein Eingehen auf die neuesten Bestrebungen der Kunstfreunde. Der 2. Teil hat sich besonders die Behandlung des Verbs zur Aufgabe gemacht, im 3. Teil stehen die Pronomina im Mittelpunkt. Da mit der 1. Hälfte des 3. Teils die Elementargrammatik zum Abschluß gebracht ist, so ist in der 2. Hälfte desselben die Anordnung eine andere, indem zuerst der Lesestoff allein gegeben ist und die Übungen in einem Anhange folgen. In beiden Teilen sind die Lieder mit Melodien ans Ende gerückt, in beiden sind deutsche Übersetzungsstoffe beigefügt. Eine Übersicht über das regelmäßige Verb ist im 2. Teile, über die unregelmäßigen Verben und die Pronomina im 3. Teile enthalten. Vielleicht wäre es doch vorteilhaft, diesem letzteren eine vollständige Übersicht der behandelten Elementargrammatik beizugeben, oder sie in einem besonderen Heft erscheinen zu lassen, wie ja auch das Vokabularium zu beiden Teilen gemeinsam als selbständiges Heft gedruckt ist. Eine andere Verteilung, als sie die Verfasser im Vorwort ankündigten, wird für viele Schulen wahrscheinlich notwendig sein, wenn nicht für das erste Jahr eine sehr hohe Stundenzahl auf den französischen Unterricht fällt, die dann in den nächsten sehr herabgemindert ist. Sonst wird man auf die 60 Lektionen des ersten Teils zwei volle Jahre verwenden können und die 40 des zweiten Teils, wie auch den dritten Teil, der denselben Umfang hat, in je drei Semestern durchzuarbeiten

vermögen. Kurz, wer nach diesem französischen Lehrbuche unterrichtet, wird gewiß hochbefriedigt sein und unser Endurteil über den 1. Teil auf das ganze Werk gern übertragen.

Torneau de Marney, First Step to English Conversation. 32 S. Leipzig, Haberland, 1903. 1 M.

Der Verfasser will durch 84 ideographische Zeichnungen 84 Handlungen aus dem Leben veranschaulichen. Zu jeder Silhouette gehört dann eine Frage oder Aufforderung mit Antwort (eine!) in deutscher und englischer Form und in phonetischer Umschreibung, dann noch (unter dem Strich) etwa ebenso viele Fragen und Antworten allgemeinen Inhalts. Die Gouinsche Methode will den Lernenden die Handlungen selbst ausführen lassen; hier werden sie uns in Bildern vorgeführt. Es soll durch das Bild Frage und Antwort entlockt und unverlierbar fest eingeprägt werden. Nur schade, daß man vielen der Zeichnungen nicht entnehmen kann, was sie bedeuten, sondern erst durch den Text darüber belehrt wird. Es ist zwar sehr possierlich, die nackten Gestalten mit der Mappe unter dem Arm zur Schule gehen oder auf den Bänken sitzen zu sehen, man glaubt sich nach Kamerun versetzt; doch ist für die Schule dadurch das Buch von vornherein ausgeschlossen. Auch für das Privatstudium können wir es trotz der guten Einleitung und der sorgsam durchgeführten phonetischen Umschrift wegen seines hohen Preises (1 Mk. für 180 Fragen und Antworten auf 32 S.) kaum empfehlen.

Schmarje-Barnsdorf, Englisches Lesebuch. 2. verbesserte Auflage. 265 S. Flensburg, Westphalen, 1902. 1,80 M.

Das Buch hat in der 2. Auflage eine Kürzung erfahren, so daß der Preis herabgesetzt werden konnte. Trotzdem ist dieselbe eine Verbesserung, da Stücke über Land und Leute in England neu hinzugekommen sind und die Zahl der Gedichte vermehrt worden ist. Vor allem sind die naturkundlichen und geographischen Abschnitte sehr zahlreich und interessant. Das Werk sei daher von neuem empfohlen.

Krüger-Trettin, Englische Handelskorrespondenz. 124 S. Leipzig-Berlin, Teubner, 1903. 1,60 M.

Das Buch ist nicht für Anfänger geschrieben; es setzt Kenntnisse im Englischen voraus und soll vor allem eine Fortsetzung des englischen Lehrbuchs der Verfasser sein, kann aber neben jedem englischen Lehrbuche für Handelsschulen benutzt werden. Es ist in 4 Teile geteilt, denen einige Kapitel über Anlage von Briefen, eine Reihe von Abkürzungen und Angaben über englische Münzen, Maße und Gewichte vorangehen. Der 1. Teil, der umfangreichste und bedeutendste, enthält 12 Serien von Briefen, von denen jede die wirkliche Erledigung eines kaufmännischen oder finanziellen Geschäftes bedeutet. Da die Briefe Originale sind und den tatsächlichen Briefwechsel deutscher Geschäftshäuser mit englischen oder amerikanischen Firmen ausgemacht haben, so kann nicht bezweifelt werden, daß sie den praktischen Bedürfnissen des Lebens entsprechen. Der 2. Teil enthält weitere Briefe und Formulare aus allen Zweigen des Bankwesens und Geschäftslebens. Im 3. sind Aufgaben zu ähnlichen Arbeiten gestellt, und der 4. Teil gibt ein Vokabularium mit alleiniger Bezeichnung des Accents. Einige Druckfehler sind noch vorhanden, z. B. S. 4 cf. = confer, S. 5 i. e. = id est, S. 52 to fulfil, S. 114 réspite. Das Buch eignet sich gewiß vortrefflich für das Privatstudium und für höhere Kurse im kaufmännischen Fortbildungsunterricht.

Berlin. Oberlehrer K. Wetzel.

Literarische Notizen.

Die in Nr. 3—7 der D. Sch. erschienene Abhandlung von Prof. Dr. Meumann in Zürich: „Über Ökonomie und Technik des Lernens" wurde soeben mit einigen Erweiterungen als Sonderabdruck herausgegeben (Verlag von J. Klinkhardt 1,50 M.). Im Vorworte macht Prof. Meumann darauf aufmerksam, daß eine wesentliche Ergänzung dieser Schrift in einer größeren Abhandlung über das Behalten in längeren Zeiträumen in dem von ihm herausgegebenen „Archive für die gesamte Psychologie" erscheinen wird.

Heft 8 des von Fr. W. Dörpfeld begründeten „Evangelischen Schulblattes" erschien als Festnummer zur Einweihung des Denkmals, das bekanntlich dem

verdienten Pädagogen in Barmen gesetzt worden ist. Das Heft enthält die Abhandlungen: Dörpfeld und die Philosophie Herbarts (Flügel), Dörpfelds Anschauung über das Verhältnis von Schule und Haus (Horn), Über Dörpfelds Schreibweise (Achinger), Einige Worte über Dörpfelds pädagogische Arbeiten (Horn), Dörpfelds Grundsätze, nach hinterlassenen Aufzeichnungen (Hindrichs), Bilder und Gleichnisse aus seinen Schriften (Vogelsang), Aphorismen aus ihnen (Vogelsang), Aus Redaktionsbriefen. — Wie man sieht, sind wesentliche Seiten im Wirken Dörpfelds unberücksichtigt geblieben. Seinen rheinischen Freunden scheint es genügend, ihn als Herbartianer und als Mitglied des „Vereins evangelischer Lehrer und Schulfreunde“ zu feiern (vgl. auch S. 351 des Heftes).

Das biographische Denkmal, das Frau Anna Carnap, geborene Dörpfeld, vor einigen Jahren ihrem heimgegangenen Vater setzte — „Friedrich Wilhelm Dörpfeld. Aus seinem Leben und Wirken“ (Gütersloh, C. Bertelsmann) — ist soeben in zweiter, wenig veränderter Auflage erschienen (geb. 4,50 M.). Wir können das ausgezeichnete Werk unsern Lesern aufs wärmste empfehlen. Hingewiesen sei noch auf die ausführliche Besprechung, die ihm Prof. Paulsen bei seinem ersten Erscheinen auf diesen Blättern widmete (vgl. D. Sch., I. 1). Es heißt darin u. a.: „Ich habe viele Biographien gelehrter und berühmter Männer gelesen; es sind nicht viele darunter, die so anziehendes und reiches innerliches Leben darbieten.“

Von Dr. Otto Gramzow (Berlin) erschien bei C. Marowski in Minden eine Behandlung des ersten Vereinsthemas: „Universität und Volksschullehrer“ (31 S. 60 Pf.). Wir empfehlen die Arbeit besonders den Vereinsgenossen. Der Verfasser legt ein Hauptgewicht darauf, daß der studierende Volksschullehrer alle Rechte des akademischen Vollbürgers genieße. Zur Erzielung dieses Zweckes fordert er, daß der Lehrer, der sich akademische Bildung erwerben will, vorher zur Ablegung einer Ergänzungsprüfung in einer fremden neueren Sprache und in Mathematik verpflichtet werde. Erst auf Grund des Bestehens dieser Prüfung sei ihm das zum akademischen Studium berechtigende Reifezeugnis auszustellen. |

Neue Bücher: 1. Aus dem pädagog. Universitätsseminar zu Jena. 10. Heft. Hg. v. Prof. Dr. Rein (Langensalza, H. Beyer u. Söhne. 1,50 M.). — 2. Dr. Klement, Zur Geschichte des Bilderbuches und der Schülerspiele (Leipzig, Fock. 1 M.). — 3. Dr. Schmeil, Leitfaden der Botanik (Stuttgart, Nägele. 3,20 M.). — 4. Natur und Staat. Beiträge zur naturwissenschaftlichen Gesellschaftslehre. Eine Sammlung von Preisschriften. Hg. v. Prof. Dr. H. E. Ziegler: I. Einleitung v. Prof. Ziegler. Matzat, Philosophie der Anpassung mit besonderer Berücksichtigung des Rechtes und des Staates. II. Dr. Ruppin, Darwinismus und Sozialwissenschaft (Jena, G. Fischer. 6 und 3 M.). — 5. Prof. Dr. Wundt, Naturwissenschaft und Psychologie (Leipzig, Engelmann. 3 M.). — 6. H. Kaiser, Volksabende. 1. Bürkner, Hans Sachs. 1 M. 2. Dr. Mosapp, Wilh. Hauff. 75 Pf. 3. Müller-Bohn. Königin Luise. 75 Pf. (Gotha, Verlagsbureau). — 7. Das gesamte niedere Schulwesen im preußischen Staate im J. 1901. II. Teil (Preußische Statistik, hg. v. königl. statist. Bureau, 176. Heft 2. Teil 11,80 M.). — 8. Schriften der Pädagogischen Gesellschaft. Verzeichnis empfehlenswerter Bücher. I. Dr. Meltzer, Zum evangelischen Religionsunterricht. (Dresden, Bleyl u. Kaemmerer. 75 Pf.). — 9. Dr. Wehmer, Encyklopädisches Handbuch der Schulhygiene. I. Abteilung (Wien, Pichlers Witwe u. Sohn. 10 M.).

Zeitschriften.

Repertorium der Pädagogik. Hg.: Schubert (Augsburg). Verl.: J. Ebner (Ulm). 57. Bd., Nr. 7—10:

Die alttestamentlichen Urgeschichten in neuester Beleuchtung (Esselborn) — Joseph Mayr, Lehrer und Jugendschriftsteller in Bayreuth (Zimmermann) — Der Rechenunterricht im Zahlenraum von 1—10 nach dem vereinigten Anschauungs- und Zählprinzip (Knoche) — Bemerkungen über die abgekürzte Lösung gemischt-quadratischer Gleichungen (Link) — Schülerausflug und Familiennachmittag — Der Zeichenunterricht in den einfachen Landschulen (Meixner) — Der Handfertigkeitsunterricht (Harth) — Was macht eine Gegend schön? (Letsch) — Die Gemüsebohne (Laukamm).

Österreichischer Schulbote. Hg.: Frisch (Marburg a. Dr.). Verl.: A. Pichlers Witwe u. Sohn (Wien). 1903, Nr. 5—7:

Der Rechenunterricht auf der Unterstufe (Frankl) — Unsere Nadelbäume, Lehrbeispiel (Th. Franke) — Krankhafte psychische Tätigkeit, Herabsetzung und Aufhebung des Bewußtseins (Zenz) — Über den Zusammenhang der einzelnen Unterrichtsfächer (Pulitzer) — Das Zeichnen im erdkundlichen Unterricht (Bartmann) — Angewandte Rechenaufgaben im Zahlenraum von 1—20 (Petutschnig) — Über den Fundamentalsatz der Lehre Pestalozzis (R. Köhler) — Das Jahrhundert des Kindes (Ed. Siegert) — Rechenmethodische Streifzüge (Knilling) — Verwendung der Preisliste beim Rechenunterricht (Rud. Maier).

Der praktische Schulmann. Hg.: Rud. Schmidt (Leipzig). Verl.: F. Brandstetter (Leipzig). 1903, Nr. 3—5:

Ein jüngstes Blatt aus der ältesten Geschichte (Sisum) — Die Verwertung des Heimatlichen im Unterrichte (Weigeldt) — Wie erzieht die Volksschule zur Pflichttreue? (Schmidt) — Über die Entstehung der Flächen- und Körperformen im Formenlehrunterrichte (Hermann) — Erinnerungen eines alten Thomaners (Zschommler) — Erläuterungen zu dem Walhallabild aus den geogr. Bildern zu dem Volksschulatlas von Rud. Schmidt (Buschick) — Bibel und Babel. Aber eins ist not! (Römpler) — Zur Reform des Bibellesens (Hecker) — Die Herbart-Zillersche Pädagogik als geschichtliche Erscheinung (Linde) — Die pädag. Bedeutung der Königin Luise von Preußen (Grosse) — Die Geschichte des St. Gotthard (Vogel) — Zwei naturgeschichtliche Lektionen (Laukamm) — Summengleiche Tafelpaare aus Gliedern einer einzigen arithmetischen Reihe (Wilske) — Verwendung der Flurnamen im Unterricht (Zinck) — Helgoland (Buschick).

Evangelisches Schulblatt. Hg.: Dr. v. Rohden (Düsseldorf-Derendorf). Verl.: Bertelsmann (Gütersloh). 1903, Nr. 5—7:

Die Missionsreisen Pauli. Lehrproben (Sträb) — Was lehren uns die babylon. Urkunden? (Honke) — Die Formulierung des Themas im Aufsatzunterricht (Terbrüggen) — Schulgemäße Betrachtung einiger Gedichte von Mart. Greif (Möhn) — Hat Herbart jede Veränderung für unmöglich erklärt? — Der goldene Schnitt in Natur und Kunst (Schramm) — Hammurabi (Halfter).

Päd. Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Hg.: Muthesius (Weimar). Verl.: C. F. Thienemann (Gotha). 1903, Nr. 5 u. 6:

Die Lehrerbildung im Verhältnis zur Universität (Bernheim) — Zwei Dokumente zur Geschichte des evang. Religionsunterrichtes (Nobel) — Religiöse Gewissensbedenken der Lehrseminaristen (Kabisch) — Die Behandlung der mittelhochdeutschen Volksepen im Seminar (Padderatz).

Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. Hg.: F. Mann (Langensalza). Verl.: H. Beyer u. Söhne (Langensalza). 1903, Nr. 21—35

Die Bildungsbedürfnisse der Jugendlichen (Keferstein) — Das Gedicht als Kunstwerk (v. Sallwürk jun.) — Gesellschaftswissenschaft und Erziehung (Thieme) — Schule und Alkoholismus (Dannmeyer) — Sollen in der Volksschule auch klassische Dramen und Epen gelesen werden? (Lomberg) — Zwei Grundgebrechen der heutigen Volksschule (Horn) — Der Federhalter. Ein Beitrag zur Ermittelung der Begabungstypen (Lehmensick). — Ein deutscher Ausdruck für das selten in der Grundbedeutung gebrauchte Wort „Konzentration“ (Zeißig).

Pädagog. Studien. Hg.: Dr. Schilling (Rochlitz i. S.). Verl.: Bleyl u. Kaemmerer (Dresden). 1903, Nr. 2 u. 3:

Die Anfänge des Aufsatzes im dritten Schuljahr (Foltz) — Die Phantasie im Dienste des Unterrichts (Deile) — Roßmäßlers Bedeutung für die Methodik des naturkundlichen Unterrichts (Kotte) — Die anschauliche Darbietung im Geschichtsunterrichte (Beyer) — Entwicklung der Formel für den Inhalt des ungleichseitigen Dreiecks aus den drei Seiten (Schramm).

Praxis der Erziehungsschule. Hg.: Prof. Dr. Just (Altenburg). Verl.: Pierer (Altenburg). 1903, Nr. 3 u. 4:

Wandersmann und Lerche (Pütz) — Behandlung des Lebensbildes Jahns in der Volksschule (Hemprich) — Trockenpflanzen und Wasseraufnahme. Methodische Skizze (Kirste) — Zusammenfassungen und Ergebnisse aus den heimatkundlichen Unterrichtsstunden (Freytag).

Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Hg.: Prof. Dr. Lyon (Dresden). Verl.: Teubner (Leipzig). 1903, Nr. 5—8:

Dichtungen König Johanns von Sachsen (Warmuth) — Definitionsübungen in Prima (Frick) — Wertschätzung der Poesie (Müller) — Paul Gottlieb Werlhof (Stendal) — Zu Schillers Tell (Botha) — Ererbter Besitz ist heilig (Glöde) — Volkstümliche Feinfühligkeiten (Schneidewin) — Der deutsche Liebesbrief. Eine kultur- und literarhisto-

rische Studie (Meyer) — Satzbetonung und Satzpausen (Schuller) — C. F. Meyers Gedichte (Heine) — Eine junge Anwendung der Umschreibung mit „würde" (Matthias) — Anzeigen aus der Schillerliteratur 1902—1903 (Unbescheid) — Jagdschreie und Weidsprüche (Dürnwirth) — Betrag zur Behandlung der „Jungfrau von Orleans" (Meidel) — Wem gebührt das Verdienst der ersten christlichen Kulturarbeit in der Gegend südlich von Leipzig? (Jahn) — Der sinnliche Gehalt steigernder Zusammensetzungen (Baumgarten) — Zur ästhetischen Beurteilung von Schillers „Braut von Messina" (Sachse).

Neue Bahnen. Hg.: Scherer (Worms). Verl.: Haacke (Leipzig). 1903, Nr. 5—8:
Wie läßt sich die Richtigkeit des Goetheschen Ausspruches: „Die Jugend will lieber angeregt als unterrichtet werden" begründen? (Reichwein) — Frauenfrage und Schule — Leben und Schule (Ortner) — Deutsche Industriekunst und Kunsterziehung (Mil Richter) — Neue Bahnen in der Schulleitung (Lang) — Behandlung der sogen. Brummer im Gesangunterrichte (Thieme) — Bedeutung der Bewegungs- und Muskelempfindungen für die geistige Ausbildung (Wiedemann) — Frohschammers ethischer Optimismus (Sievert) — Der deutsche Wald in deutschen Liedern (Mensing).

Schweizerische pädag. Zeitschrift. Hg.: Fritschi (Zürich). Verl.: Orell Füßli (Zürich), 1903, Nr. 2 u. 3:
Zur Freizügigkeit der Lehrer in der deutschen Schweiz (Fäh) — Ernährung der Pflanzen (Schinz) — Die Fassung des Begriffes der Wurzel im Schulunterricht (Scherrer) — Die Behandlung schwachbegabter Kinder (Hafter) — Aus den Verhandlungen der Société Suisse de Maitres des Ecoles normales.

Beilage:

Pestalozziblätter. Hg.: Prof. Dr. Hunziker (Zürich). 1903, Nr. 2:
Miegs Briefwechsel mit P. — Bell und P. (Popova).

Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Hg.: Prof. Dr. Kehrbach (Berlin). Verl.: A. Hofmann u. Co. (Berlin). 1903, Nr. 2:
Die Anfänge des Gymnasiums der Stadt St. Gallen (Dierauer) — Zur Geschichte der Nikolaischule in Chur während der Reformationszeit (Schieß) — Die Beaufsichtigung der Schaffhauser Stipendiaten in der Fremde (Lang).

Monatshefte der Comeniusgesellschaft. Hg.: Dr. Keller (Charlottenburg). Verl.: Weidmannsche Buchh. (Berlin). 1903, Nr. 5—7:
Über Goethes Christentum (Diestel) — Joh. Drändorff, gen. von Schlieben und seine waldensischen Lehrer und Freunde. 1391—1425 (Meltzer) — Leibnitz und die deutschen Sozietäten des 17. Jahrh. (Keller) — Herder u. Valentin Andreae.

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Hg.: Flügel (Wansleben) u. Prof. Dr. Rein (Jena). Verl.: H. Beyer u. Söhne (Langensalza). 1903, Nr. 4:
Zur Herbartschen Pädagogik. Gegen Rißmann.

Pädagog. Monatshefte. Hg.: A. Knöppel (Rheydt). Verl.: Süddeutsche Verlagsbuchh. (Stuttgart). 1903, Nr. 5—8:
Noch ein Wort zum Haushaltungsunterricht (Jacobi) — Ästhetik i. d. Volkssch. (Andresen). — Die Hilfsmittel der modernen Psychologie (Sievert) — Aus der Geschichte der Musikschulen (Schmidkunz) — Vorsicht bei Worterklärungen (Bendel) — Verkehrskunde i. d. Volkssch. (Peters).

Die Kinderfehler. Hg.: Trüper (Jena) und Ufer (Elberfeld). Verl.: Beyer u. Söhne (Langensalza). 1903, Nr. 4:
Über Schülerbefähigung (Baldrian) — Einige Untersuchungen über das Gedächtnis bei Schwachbefähigten (Lobsien).

Pestalozzi-Studien. Hg.: Dr. L. W. Seyffarth (Liegnitz). Verl.: C. Seyffarth (Liegnitz). 1903, Nr. 5—8:
Briefe Pestalozzis und seiner Mitarbeiter an Muralt — P. an Gruner — Gruners späteres Leben — Niederer an Muralt — Grunersche Organisations- und Lehrpläne — W. Fr. Hufnagel — Briefe Pestalozzis an Nicolovius u. Süvern. — P. an einen Geistlichen in Frankfurt a. M.

Der deutsche Schulmann. Hg.: J. Meyer (Krefeld). Verl.: Gerdes u. Hödel (Berlin). 1903, Nr. 5—8:
Reform der Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten in Ungarn (Kemeny) — Frohschammers Weltanschauung (Sievert) — Über die Aufgabe der Schule unserm jetzigen Kulturleben gegenüber (Köhler) — Der analytisch-synth. Lehrgang und die engere Erziehung des Schülers (Temming).

Zeitschrift für pädagog. Psychologie. Hg.: Dr. Kemsies u. Dr. Hirschlaff (Berlin). Verl.: H. Walther (Berlin). 1902, Nr. 1 u. 2:
Sittliche Erziehung und Moralunterricht (Döring) — Die Psychologie der Zwangs-

vorstellungen (Flatau) — Neue Versuche und Hilfsmittel im Gesangunterricht (Gusinde) — Zur Behandlung und Bewertung der griech. Dichterlektüre auf Gymnasien (Löschhorn) — Beobachtungen über das Anschauungsvermögen der Kinder (Maurer).

Die Jugendfürsorge. Hg.: Pagel (Berlin). Verl.: Nicolai (Berlin). 1903, Nr. 6 u. 7:

Ne quid nimis (Axmann) — Kindergruppen-Familiensystem (v. Wolfring) — Die Ergebnisse der Sommerpflege in Deutschland 1901 (Münsterberg) — Die Fürsorgeerziehung schwachsinniger Minderjähriger (Graf) — Bildung des literarischen Geschmacks unserer Volksschuljugend (Siebert) — Bedingte Begnadigung (Riß) — Jugendfürsorgebestrebungen in Ungarn (Schloß) — Die Kinderpflege in Hamburg — Die Fürsorgeerziehung im preußischen Landtage (Heim) — Zur modernen Mädchenerziehung (Croner) — Jugendfürsorge und Stenographie (Mellien).

Frauenbildung. Hg.: Prof. Dr. Wychgram (Berlin). Verl.: Teubner (Leipzig). 1903, Nr. 4—6:

Kunstpflege in der höhern Mädchenschule (Hagen) — Die neueste deutsche Literatur in der Schule (Porger) — Junge Mädchen und soziale Hilfsarbeit (Wychgram) — Harry Schmidt, Frauenbewegung und Mädchenschulreform (Martin) — Das höhere Mädchenschulwesen Ungarns 1900—1901 (Kemeny) — Allgemeine Grundsätze für den Übungsunterricht am Königl. Lehrerinnen-Seminar zu Berlin (Hüttebräuken) — Von der Leitung kleiner Privatschulen (Haase) — Wie lassen sich sichere Unterrichtsergebnisse in der höhern Mädchenschule erzielen? (Lüngen).

Natur und Schule. Hg.: Landsberg (Allenstein), Schmeil (Magdeburg), Schmid (Bautzen). Verl.: B. G. Teubner (Leipzig). 1903, Nr. 4—6:

Die preußischen Bestimmungen für Präpar. u. Seminarwesen vom 1. Juli 1901 und der Unterricht in der Mineralogie (Peters) — Wetternachrichtendienst und Witterung (Polis) — Reiz- und Stoffleitung in der Pflanze (Kienitz-Gerloff) — Das große Nachtpfauenauge (Sajo) — Einfache Versuche über die Schwungkraft (Bohn) — Graulichtversuche — Polarisationsfarben ohne Apparate (Thomas) — Der Star als Reiter — Der Geruch des Wiedehopfs (Barfod) — Die Stellung des naturwissenschaftlichen Unterrichts an den Reformgymnasien (Schulte-Tigges) — Provinzial-Museen als Volksbildungsstätten (Reh) — Bequerel-Strahlen (Stange) — Über Schulfloren (Beyer) — Über Blattaderungen (Kotzde) — Über nervenartige Strukturen im Pflanzenkörper (Kolkwitz) — Das Spritzen der Wale in den Tropen (Kalide) — Die Dominantenlehre (Reinke) — Die Entwicklungslehre als Lehrgegenstand (Dennert) — Baumindividualitäten und Landschaftsbild (S. Günther) — Gewicht und Fläche der Organismen (Levy) — Mineralogie u. Chemie (Ruska, H. Müller, Kraus).

Educational Review. Hg.: Prof. Butler (New York). Verl.: E. R. Publishing Company (Rathwey u. New York). 1903, Nr. 4—6:

Moral education in the public schools (Faunce) — Differentiation in the higher education of women (de Garmo) — Civil-service reform principles in education (Lucy Salmon) — Public elementary schools of Rome (Reigart) — An hour's work done by school children (Bellei) — The psychological and the logical in teaching geometry (Dewey) — Some educators I have known (II) (Greenwood) — Accidents from college football (Dexter) — The time limit of secondary education (Aldrich) — A six-year high-school program (Hanus) — The secondary-school course (Lincoln) — Improvement of secondary education (Eliot) — Expenditures for public schools (Seaver) — Expenditures in educational philanthropy (Woods) — The cost of education (Eliot) — The Sunday-school problem (Prince) — Oxford University and the Rhodes scholarships (Harris) — How should the entrance examination paper in history be constructed? (Lucy M. Salmon) — Tendencies in school legislation in 1902 (Parsons, jr.) — Bibliography of education, 1992 (Isabel Ely Lord). — The American college course from the point of view of a recent graduate (Goddard).

Pädagog. Monatshefte. Zeitschrift für das deutsch-amerikanische Schulwesen. Hg.: Griebsch (Milwaukee) u. Prof. Dr. Learned (Philadelphia). 1903, Nr. 5—7:

Schiller, Uhland und Hauff in ihrer Bedeutung für die Gegenwart (Heller) — Allerlei für das Schulwesen — Entwicklung des Schulwesens im Staate Massachusetts (Straube) — Die deutsche Lektüre an den amerikanischen Schulen (Bahlsen) — Arno Holz (Lessing) — Eine deutsche Bildungsstätte in Neapel (Dapprich) — The Educational Value of Modern Languages (Buchner) — Disziplin. Eine Plauderei (Kiefer).

Verantwortlich: Rektor Rissmann in Berlin NO 18, Friedenstr. 37.
Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Das Grundproblem der Pädagogik.

*Von **Ernst Beyer** in Leipzig.*

(Schluß.)

Wenden wir uns nun Ziller zu, in dessen Ausprägung die pädagogischen Gedanken Herbarts zumeist kursieren.

Er spricht sich in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ über das Problem also aus: „Nach der Ethik soll er (der Zögling) sich aber zum Ideal der Persönlichkeit erheben, und es ist das nicht ein Ideal des Wissens, wie bei den Alten und schon bei Sokrates, auch nicht ein Ideal des Tuns, wie im Judentum und selbst bei Kant (dessen ethisches Prinzip beginnt ja mit den Worten: Handle so u. s. w.), obwohl er den Willen als das eigentliche Objekt der ethischen Wertschätzung kennt. Es ist ein Ideal der Gesinnung, des Willens, das zuerst in der christlichen Lehre ausgebildet und Jahrhunderte lang von der Philosophie nicht seinem wahren Sinne nach erkannt worden ist. Dieses Ideal besitzt Würde, d. i. einen absoluten, von allem Begehren unabhängigen Wert, und er ist deutlich erkennbar und nachweisbar an einer Anzahl Musterbildern des Willens (Ideen), die in dem Ideal enthalten sind, und die ein jeder als etwas Vorzügliches, über alle Vergleichung Herrliches anerkennen muß, wenn er sie frei von Affekt und Begierde anschaut, nachdem er sie klar erkannt hat.“ Gemeint sind die Herbartschen sittlichen Ideen oder Musterbilder. „Die Musterbilder treten dann nicht bloß vereinzelt hervor, sondern sie durchdringen alle Geistes- und Gemütszustände, sie beherrschen namentlich auch die leitenden Grundsätze und die davon ausgehenden Bewegungen.“

Also kurz: Zillers Erziehungsziel ist das Ideal der Persönlichkeit, das ist ein Mensch, dessen Gesinnung oder Willen völlig von den (Herbartschen) sittlichen Ideen durchtränkt und beherrscht ist.

Für die pädagogische Praxis ist es nach Ziller nun wichtig — und das ist sehr zutreffend — das Ideal der Persönlichkeit in konkreten Gestalten zu zeigen; denn „das Konkrete, Wirkliche oder als

wirklich Gedachte ist viel eindrucksvoller als Abstraktes." „Auf dem Boden des Christentums kann die Idealpersönlichkeit, die dem Zögling im Sinne der Ethik als persönliches Vorbild hinzustellen ist, offenbar nur der historische oder wenigstens der ideale Christus sein; denn nur von ihm dürfen wir annehmen, daß er die idealen Willensverhältnisse, die Musterbilder des Willens in einer persönlichen Geistesgestalt verwirklicht hat, oder doch so vorgestellt wird, als ob er sie verwirklicht habe, und zwar in analogen Verhältnissen, wie es unsere Lebensverhältnisse sind."

Dazu ist zweierlei zu bemerken: 1. Es ist ein Irrtum, zu meinen, Jesus habe die Herbartschen sittlichen Ideen in sich verwirklicht. Seine Grundanschauung der Rechtsidee z. B. steht der Herbartschen diametral entgegen (s. meinen Aufsatz: Rechtsidee und Naturgesetz, Leipziger Lehrerzeitung, VI. Jahrg., Nr. 43—45). Herbart sagt: Aller Streit mißfällt. Jesus sagt: Ich bin nicht gekommen, den Frieden zu bringen auf Erden, sondern das Schwert. Der Zweck seines Lebens war der sittliche Kampf zur Verwirklichung seiner Ideen.

2. Abgesehen von dem unhaltbaren Hineinpressen der Persönlichkeit Jesu in die Schablone der fünf Herbartschen sittlichen Ideen, sind Zillers Anschauungen über Jesus von einem freien, wissenschaftlichen und pädagogischen Geiste getragen. Ein Religionsunterricht, im Geiste der oben zitierten Worte gestaltet, wäre völlig konform dem von Diesterweg und Dittes geforderten: nicht dogmatischer und nicht konfessioneller Unterricht, sondern das Christentum Jesu, wie es in den Evangelien steht.

Wenn ich von Anzeichen sprach, daß im Herbartschen Lager Zweifel sich regten in Bezug auf die absolute Gültigkeit der Herbartschen Ethik, so dachte ich besonders an Professor Rein. In seiner „Enzyklopädie" hält er in dem Artikel „Erziehungsziel" noch an der Herbart-Zillerschen Anschauung fest. Es heißt dort: „Und sie (die Herbartsche Ethik) wird auch die Erzieher nicht im Stich lassen, wenn es sich nun handelt um die Zeichnung eines sittlichen Ideals, das als oberstes Erziehungsziel dem Erzieher vorschweben, das in die Zöglinge hineinzubilden seine höchste Aufgabe sein muß . . . Unser Ziel der Erziehung lautet demnach so: Die Erziehung soll den Menschen zu einer sittlichen Persönlichkeit heranbilden und ihn damit ausrüsten für die großen Lebensgemeinschaften, in denen er zu wirken berufen ist, deren Unvollkommenheiten entgegen zu treten, er Kraft und Freiheit besitzen soll." So Rein im Jahre 1897; anders Rein im Jahre 1902 im ersten Bande seines „Systems der Pädagogik", der „Lehre vom

Bildungswesen". Zwar das Erziehungsziel ist dasselbe geblieben, gewandelt aber hat sich die ethische Grundanschauung, auf die es sich stützt. In der Lehre vom Bildungswesen gibt Rein der Definition des Erziehungszieles folgende Fassung: Es besteht „in der inneren Freiheit oder der inneren Harmonie, der steten Übereinstimmung zwischen Gesinnung und Handlung".

Die ethischen Grundanschauungen Reins finden wir in diesem Buche auf den Seiten 83 und 106. Er wendet sich zunächst gegen die ethische Skepsis Schleiermachers, der „es aufgab, an eine bestimmte Ethik sich anzuschließen, da es kein von allen anerkanntes ethisches System gäbe", und gegen die Skepsis Diltheys, der behauptet, „daß die Ethik das Ziel des Lebens nicht allgemeingültig zu bestimmen vermöge", und fährt fort: „Die ethische Skepsis hat unzweifelhaft recht, wenn sie ein historisch bedingtes Ziel nicht als ein allgemein-gültiges gelten lassen will, aber sie hat durchaus unrecht, wenn sie die in den sich wandelnden Erziehungsidealen bleibenden konstanten Elemente völlig übersieht. Es ist die Aufgabe einer positiven Ethik, diese bleibenden Elemente, die aus der Entwicklung sich mit innerer Notwendigkeit ergeben haben, klarzulegen und damit genau zu scheiden zwischen dem Absoluten und dem bloß Relativen."

„Das Relative haftet an den wechselnden Bildungsidealen der verschiedenen Zeitepochen, an der verschiedenen Anwendung der sich gleichbleibenden Werte innerhalb der wirklichen Welt. Das Absolute besteht aus den durch die Zeiten hindurch dauernden gleichmäßigen konsequenten Wertungen, wie sie in der Sittenlehre Jesu uns entgegen treten."

„Aus diesen Bestandteilen setzt die Ethik die Zeichnung dessen zusammen, was als sittlich gilt. Um es zu erkennen, müssen wir in unser Inneres hineinhorchen. (Bei Rein nicht gesperrt!) Dann werden wir die wahren Werte, die Höhenpunkte unseres inneren Lebens erkennen, in denen unser Selbst ruht. Sind wir zu dieser Erkenntnis gelangt, dann müssen wir den Mut und den festen Willen besitzen, diese inneren Werte als das wahrhaft Seiende gelten zu lassen und unser Leben danach einzurichten in dem festen Glauben an die allmähliche Emporentwicklung der Geister . . . "

„Geschichte und Kultur sind nicht die letzten Punkte, bei denen die pädagogische Überlegung anlangt. Im Mittelpunkte der Kultur steht die moralische Gesinnung, die zwar ihre eigenen Wurzeln besitzt, aber um sie fester zu verankern, tief in die Religion eingräbt. Von hier aus sehen wir über alle geschichtliche Entwicklung die

Idee von der Bestimmung des Menschen heraufsteigen. Sie beruht in dem nicht abzuweisenden Bedürfnis, dem Menschenleben einen absoluten Wert zu verleihen. Einen solchen scheint nur die Überzeugung von der Tatsächlichkeit und Stetigkeit eines Fortschritts zu höheren Stufen sittlicher Vollkommenheit zu verbürgen. Hieran erkennt man, wie diese Ansicht nicht ein Ergebnis des Wissens, sondern ein Postulat des Glaubens ist. Leben und Erziehung müssen in das Licht, das von hier ausströmt, gerückt werden, um ihren Sinn in der Tiefe zu fassen. Hier liegt der Abschluß für den Gedankenkreis, den die Pädagogik festhalten und umschreiben soll."

Der Kern der ethischen Ansichten Reins läßt sich in folgende Sätze zusammenfassen:

1. Die absoluten sittlichen Werte enthält die Ethik Jesu.
2. Diese absoluten sittlichen Werte erkennen wir, wenn wir in unser Inneres hineinhorchen.
3. Als Ergänzung bedarf diese Ethik des Glaubenspostulates von „der Tatsächlichkeit und Stetigkeit eines Fortschrittes zu höheren Stufen sittlicher Vollkommenheit".

Bedeutet nun die neuere Ansicht Reins gegenüber seiner früheren, wo er sich Herbart anschloß, einen Fortschritt?

An die Stelle der fünf Willensverhältnisse, aus denen sich bei Herbart die Ethik aufbaut, ist die Lehre Jesu getreten. Der sittliche Geschmack, der früher als Richter, als Urteilssprecher, auftrat, hat sich in die innere Stimme verwandelt. Diese prüft jetzt bei Rein, ob eine sittliche Norm der Lehre Jesu absolut gültig ist oder nicht. Ob diese innere Stimme angeboren oder erworben ist, sagt uns Professor Rein nicht; ebenso schweigt er sich darüber aus, ob sie bei allen Menschen in gleicher Weise spricht. Ich behaupte nun: eine a priori vorhandene sittliche Stimme gibt es nicht. Wäre sie da, so müßte sie bei allen Individuen aller Zonen und Zeiten von Kindheit an dieselbe Sprache reden, was die Erfahrung schlagend widerlegt. Ist sie aber erworben, so wird ihr das sittliche Urteil, das sie später abgeben soll, durch die Unterweisung in der Lehre Jesu erst suggeriert. Diese innere Stimme ist dann nichts anderes als ein Echo. Mir erscheinen die ethischen Anschauungen Reins gegenüber denen Herbarts als ein wissenschaftlicher Rückschritt. Die Frage aber: Was ist sittlich? oder: Welches ist die sittliche Einsicht, der gemäß der Mensch handeln soll? ist noch immer nicht gelöst.

Was nun ferner das Glaubenspostulat Reins betrifft, so ist es weder logisch noch ethisch genügend motiviert. Wenn die innere

Stimme die absolut sittlichen Werte zu bezeichnen vermag, so ist es einfach Pflicht der Menschheit, das Leben ihnen gemäß zu gestalten, unbekümmert darum, ob ihr Weg auf- oder abwärts führt. Geht es trotzdem bergab, so kann sie ihre Hände in Unschuld waschen; sie sinkt dahin, wie ein Heldengeschlecht, das, den sicheren Untergang vor Augen, bis zum letzten Atemzuge auf seinem verlornen Posten ausharrt. Gott aber würde die Kämpfer begrüßen mit den Worten: Seid willkommen in meinem Himmel! Ihr habt den höchsten sittlichen Preis errungen, dessen ihr auf Erden fähig waret. Ein Glaubenspostulat ist doch nur dann nötig, wenn die Wissenschaft versagt. Ist die Frage unerforschlich, ob es mit der Menschheit aufwärts oder abwärts geht? Nein, denn das Erfahrungsmaterial dazu liegt im Entwicklungsgange der Menschheit vor. Zwar kann zur Zeit noch keine klare, allseitig anerkannte Antwort gegeben werden; aber ein Glaubenspostulat ist erst dann gerechtfertigt, wenn zum Ignoramus das Ignorabimus hinzugefügt werden muß.

Wenden wir uns nun noch dem bedeutendsten „Pestalozzianer" zu und fragen wir: Wie löst Diesterweg das Grundproblem der Pädagogik?

„Das Prinzip der modernen Pädagogik" ist nach Diesterweg die Gesetzmäßigkeit. „Die Gesetzmäßigkeit ist die explizierte Vernünftigkeit, das Gesetz ist die betätigte Vernunft der Dinge. Was vernünftig ist, ist gesetzmäßig, d. h. der Natur der Dinge angemessen, und was als dieser gemäß nachgewiesen worden, dessen Vernünftigkeit ist bewiesen. Nichts Erkennbares kann sich gegen die Natur der Dinge ereignen, ist oberster Grundsatz, ist Axiom."*)

„Die Gesetze der menschlichen Bildung und Entwicklung sind nicht nach Willkür zu bestimmen, sondern aufzusuchen und, wenn man sie gefunden, treu zu befolgen. Sie liegen in der Menschennatur selbst. Tiere werden zu äußeren Verrichtungen nach Belieben abgerichtet; junge Menschen sollen dagegen nach den von Gott in die Menschen gelegten Gesetzen mit Vernunft und zur Vernunft erzogen und gebildet werden."

„Die moderne Pädagogik sucht daher die Gesetze der natürlichen Entwicklung des Kindes zu begreifen, um ihrer frühen Entfaltung zu Hilfe zu kommen, wenn diese auch nur darin bestehen könnte, Hindernisse aus dem Wege zu räumen. Da man nun die Natur eines Dinges nicht aus dem Kopfe herausspinnen, nicht spekulativ, sondern

*) Hier stehen wir mitten im modernen naturwissenschaftlichen Denken; hier ist auch die Grundlage des ethischen Evolutionismus.

nur empirisch erkennen kann, so wendet sich die nach Vernunft strebende Pädagogik an die Erfahrung und die Beobachtung und an die Männer, welche darin sich als Meister bewähren.“ *)

„Der Mensch gehört zu den Naturwesen, seinem Körper nach zu der äußeren, seinem Geiste nach zur inneren Natur. Die Erscheinungen, Äußerungen, Tatsachen u. s. w. beider Seiten der Menschennatur geschehen nach den ihnen einverleibten, ihnen immanenten Gesetzen. Gesetzmäßig ist der Verlauf jedes Naturwesens, jedes erscheinenden Dinges. Das Gegenteil ist nicht denkbar, folglich, wenn es wäre, vom Menschen nicht erfaßbar, für ihn also nicht da. Das System der Gesetze der inneren Natur ist der psychologische oder anthropologische Naturalismus, der psychisch-rationale Naturalismus.“ **)

„Wirft sich die Betrachtung auf die Gesetzmäßigkeit der Entwicklung der Menschennatur, in dem Kinde von dem ersten Lebenstage an bis zur Reife, um das mit der Anlage zum Menschen geborene Wesen nach diesen der Menschennatur immanenten Gesetzen zu erziehen, so entsteht der pädagogische Naturalismus.“

Den pädagogischen Naturalismus zur Grundlage der pädagogischen Wissenschaft und Kunst zu machen, war nach Diesterweg das Lebensziel Pestalozzis: „Der pädagogische Naturalismus im umfassendsten und edelsten Sinne des Wortes war das System, das er (Pestalozzi) suchte.“ Und was gehörte nach Diesterweg zur pädagogischen Kunst Pestalozzis?

„Erstens die genaueste Kenntnis der menschlichen Natur nach ihrem Wesen, ihrem Streben und dem Gange ihrer Entwicklung. Zweitens die Auffindung der allgemeinen Erziehungs- und Bildungsmittel. Drittens die der Natur gemäße Anwendung derselben, d. h. im umfassenden und weitesten Sinne des Wortes die Methode.“ Das „Erziehungs- und Bildungsprinzip“ Pestalozzis, das auch das Diesterwegs ist, bezeichnet er also: „Es heißt im allgemeinen: Naturgemäße, allseitige, harmonische Entwicklung der menschlichen Anlagen und Kräfte; in unterrichtlicher Beziehung: Entwicklung der Selbsttätigkeit auf der Basis unmittelbarer Anschauung.“

Wie denkt sich Diesterweg diese Anlagen und ihre Ausbildung? „Was ein Mensch wird, leiten wir von einem Dreifachen ab: 1. dem von der Natur gegebenen; 2. der Erziehung im weitesten Sinne des Wortes; 3. der eigenen Willenskraft im Alter der Mündigkeit.“

*) Hier wird die Kinderpsychologie gefordert.

**) Hier steckt Diesterweg voraussehend der physiologischen Psychologie ihre Aufgabe.

In Bezug auf das „von der Natur Gegebene“ schließt er sich an Beneke an und unterscheidet mit diesem angeborene und erworbene Anlagen. „Angeboren sind dem Menschen die Uranlagen der verschiedenen Sinnessysteme“ (Grundsysteme) „und drei Beschaffenheiten in jedem derselben“ (Reizempfänglichkeit, Kräftigkeit, Lebendigkeit). „Alle übrigen Anlagen der ausgebildeten Seele müssen erst entstehen.“ „Für jeden besonderen Inhalt des Vorstellens und Empfindens müssen Auffassungsvermögen und Aufmerksamkeit besonders gebildet werden.“ „Das Gedächtnis besteht nur in der Beharrungskraft der psychischen Entwicklungen und ist nichts außer den Vorstellungen.“ Der Verstand beruht zwar auf „Urvermögen, die wir als Verstandesvermögen anzusehen haben. Aber nur im weitesten Sinne des Wortes; denn die Anlage enthält ja doch nicht die mindeste Vorbildung der dem Verstande eigentümlichen Form.“ „Vor dem Abstraktionsprozeß existiert die Verstandesform gar nicht in den Anlagen der menschlichen Seele, oder der Mensch hat keinen Verstand.“ „Durch die vom Abstraktionsprozeß im Innern zurückbleibende Spur wird der Verstand erst begründet; er wird erweitert mit der Zahl der Abstraktionsprozesse und erhöht in dem Maße der Verallgemeinerung der Abstraktion.“ „Die Vernunft ist kein angebornes Vermögen. Sie ist nichts anderes als die ideale Norm des Allgemein-Menschlichen, oder die Gesamtheit der höchsten und zugleich fehlerlos gebildeten Produkte des menschlichen Geistes in allen ihren Formen.“ *)

Im zweiten der von uns oben zitierten Sätze stellt Diesterweg als Ziel der Erziehung auf: junge Menschen nach den von Gott in die Menschen gelegten Gesetzen mit Vernunft und zur Vernunft zu erziehen und zu bilden. Was unter Vernunft zu verstehen ist, wird im vorstehenden Satze gesagt. Man fragt nun aber weiter: Welches sind die „höchsten und zugleich fehlerlos gebildeten Produkte des menschlichen Geistes in allen ihren Formen?“

Die bisherigen Zielangaben bezogen sich nur auf den zu bildenden Menschen, nicht aber auf die Mittel, das Material, womit er gebildet werden soll. Alle pädagogischen Weisungen, die sich auf das Wesen und die Beschaffenheit des Zöglings beziehen, faßte Diesterweg zusammen in den Satz: Erziehe naturgemäß! Dazu fügte er als zweiten gleichwertigen Grundsatz: Erziehe kulturgemäß! und wollte damit die Bildungsmittel bezeichnen.

Ehe ich Diesterwegs Ansichten über den zweiten Grundsatz

*) Ich mußte das ausführlich darlegen, weil man so oft behauptet hat, Diesterwegs Seelenvermögen seien leere Begriffe, Schemen.

vorführe, will ich einige klärende Bemerkungen über das Verhältnis von Zögling und Bildungsstoff vorausschicken.

Das Angeborene des Zöglings kennt niemand, er müßte denn allwissend sein. Nur eine oberflächliche Kenntnis der Körperbeschaffenheit läßt sich nach der Geburt gewinnen. Der größte Teil der körperlichen Organe und die Beschaffenheit des Geistesapparates (Nerven und Gehirn) läßt sich nur erkennen, wenn sie funktionieren. Dies geschieht aber nur unter Einwirkung der Außenwelt. Jede Einwirkung der Außenwelt verändert aber wieder die durch die Geburt gegebene Größe. Zu der angeborenen Anlage tritt die erworbene, und beide verschmelzen in eins. Das Produkt ist aber ein organisches und kein mathematisches, d. h. es läßt sich überhaupt nicht mehr in seine beiden Faktoren, angeborene und erworbene Anlage, zerlegen. Wer das Angeborene zu seiner möglichst hohen Entfaltung bringen wollte, müßte wiederum allwissend sein, damit er den Zögling in das günstigste Milieu setzte und die besten Erziehungsmittel auf ihn wirken ließe. Welches ist danach die Aufgabe der Pädagogik?

a) Der theoretischen? Sie hat 1. die Körper- und Geistesbeschaffenheit, -Tätigkeit und -Entwicklung des Normalmenschen anzugeben (Anthropologie und Psychologie); 2. sie hat das ideale Mileu für den Normalmenschen zu zeichnen (Ethik und Soziologie); 3. sie hat die Erziehungsmittel für den Normalmenschen zu bestimmen (Pädagogik im engeren Sinne oder Erziehungs- und Unterrichtslehre).

b) Der praktischen Pädagogik? Sie hat 1. die individuelle Anlage (angeborene und erworbene) des Zöglings aus seinen Lebensäußerungen zu erforschen; 2. das Milieu möglichst der Individualität entsprechend auszuwählen und 3. die Erziehung ihr gemäß zu gestalten.

Das Milieu, in das man den Zögling versetzt und die Erziehungsmittel, die man auf ihn einwirken läßt, um seine Natur (angeborene und erworbene Anlage) zu erforschen und damit zugleich zu beeinflussen und in der Richtung nach dem Erziehungsziel zu entwickeln, müssen an sich (ethisch) wertvoll und der Natur des Menschen angemessen (erziehlich wertvoll), mit einem Worte: pädagogisch sein. Man sieht, die Begriffe Naturgemäßheit und Kulturgemäßheit fließen ineinander und lassen sich nicht einmal in der Theorie völlig sondern. Der Begriff Naturgemäßheit ist an sich leer, er erhält einen Inhalt erst durch die Verbindung mit dem Begriffe Kulturgemäßheit.

Was versteht nun Diesterweg unter Kultur und kulturgemäßer Erziehung?

„Bezieht man den Begriff Kultur auf den Menschen, so denkt

man ihn nicht in dem isolierten, sondern in dem gesellschaftlichen Zustande. Der einzelne Mensch heißt erzogen, gebildet, die Nation, der er angehört, kultiviert oder unkultiviert (roh)."

Diesterweg unterscheidet drei Hauptgebiete der Kultur.

1. Die äußere Kultur. Dazu gehört „die Art und Weise, wie die Menschen ihre physischen Bedürfnisse befriedigen, d. h., wie sie sich nähren, kleiden und wie sie wohnen, und wie sie erscheinen, d. h. ihre Sitten und Gebräuche".

2. „Die innere Kultur, der höhere Teil derselben, weil der Mensch wesentlich Geist, bezieht sich auf den Grad der Entwicklung, der produktiven Kraft und auf die Richtung der Geisteskräfte, d. h. der Erkenntnis-, Gefühls- und Willenstätigkeiten des Menschen. Also hat die innere Kultur drei verschiedene Zweige." a) „Die Kultur der Erkenntniskräfte oder die intellektuelle Kultur besteht in dem Grade der Erkenntnis der Wahrheit, welcher sich in dem Zustande der Wissenschaften und in dem Umfange der Verbreitung allgemeiner Kenntnisse offenbart." b) „Die Kultur des Gefühls, des Gemüts oder des Herzens, die (sogenannte) ästhetische Kultur, zeigt sich in dem Grade der Empfänglichkeit für das Edle, Schöne und Erhabene, und in dem Grade produktiver Tätigkeit auf dem Gebiete der Kunst im weiteren Sinne des Wortes." c) „Die Kultur der Willenskräfte oder die moralische Kultur besteht in der Richtung des Willens auf das Gute und Sittliche und in der Kraft, es zu vollbringen. Dieser Zweig der Kultur ist der höchste, indem er die beiden andern voraussetzt, und indem jene ohne diesen wenigstens sehr zweideutiger Natur sind. Darum wird die innere Kultur vorzüglich mit dem Maßstabe der Sittlichkeit eines Volkes gemessen."

3. Die gesellschaftliche Kultur. Sie liegt in der Mitte zwischen äußerer und innerer Kultur, „indem sie in der Erscheinung des Geistes in leiblichen Formen besteht. Sie zeigt sich vorzüglich in zwei Richtungen: 1. in dem Grade der Beherrschung der Natur; 2. in der Art der Formen des sozialen Lebens und in ihrem Einklange zu der gesamten übrigen Kultur und Bildung eines Volkes".

Und was sagt Diesterweg über das Ganze?

„Die Kultur einer Zeit darf niemals als ruhend oder vollendet gedacht werden," daraus „folgt dann, daß die absolut höchste niemals von irgend einem Volke erreicht werden wird. Denn diese Kultur bleibt, wie die Bestimmung des Menschen, ein Ideal; also auch darum ist der Begriff der Kultur ein nie zu vollendender, ein ewig fließender."

Und wie denkt er sich das Verhältnis des einzelnen zur Kultur?

„Begreiflicherweise nimmt nicht jeder einzelne an allen Richtungen der Kultur seiner Zeit Anteil, aber alle kommen ihm, wenigstens mittelbar zu gut. Jeder hat nun an der Entwicklung der Kultur seines Volkes lebhaft Anteil zu nehmen, je nach dem Maße seiner Kräfte und seines Standpunktes in einer oder in mehreren Richtungen zugleich. Dieses Merkmal: das Streben — ist das untrügliche Merkmal für den einzelnen, daß er von der Kultur seiner Zeit ergriffen sei.“ „Auf welche Gegenstände sich aber sein Streben werfe, . . . gleichviel, wenn er nur seine Kräfte zu den Gleichgesinnten schart, die durch vereinte Tätigkeit ihre Zeit eine Sprosse auf der Leiter zur Kultur höher hinaufführen. Alsdann ist er ein getreuer Sohn seines Vaterlandes gewesen, und er hat nicht umsonst gelebt.“

Hier schildert Diesterweg das praktische, das wirklich erreichbare Ziel der Erziehung, das sich kurz also bezeichnen läßt: Erziehe den Zögling zum Kulturkämpfer! Und bei dieser Schilderung quillt es dem sonst fast nüchternen Diesterweg warm aus dem Herzen. Kein Wunder, denn er war selbst einer der hervorragendsten Kulturkämpfer, der das Licht der Wahrheit hineintrug in die deutschen Schulstuben und das Feuer der Begeisterung in die Lehrerherzen, der für seine Lebensideale gestritten und gelitten hat. Denn das ist, um es gleich hier zu sagen, das höchste praktische Lebensziel eines Mannes, daß er die Menschheit durch neue sittliche Ideen bereichert oder die vorhandenen klar ausprägt und in die Wirksamkeit seines Volkes überführt.

Pestalozzi hat neue pädagogische Ideen — und das sind zugleich neue sittliche Gedanken — in der Tiefe seines Geistes erzeugt und als einer der selbstlosesten Kämpfer, die je über die Erde geschritten, in die Wirklichkeit umzusetzen gesucht: er ist gleich groß als Entdecker wie als Bebauer sittlichen Neulandes. Die Entdecker und Bebauer sittlichen Neulandes aber sind die größten Geister der Menschheit. Herbart hat „abseits vom Gedränge des Tages“ in beschaulicher Ruhe, als ob ihn das Völkerringen draußen nichts anginge, die Gedanken Pestalozzis in ein System zu bringen gesucht (gewiß ganz lobenswert), Diesterweg aber suchte die Gedanken Pestalozzis in aufopferndem Kampfe, unter Darangabe seiner Existenz, hineinzubringen in Kopf und Herz der deutschen Lehrer und praktisch so auszugestalten, daß sie in den deutschen Schulstuben ihre Auferstehung feiern und zur Wiedergeburt und Erneuerung des deutschen Volksgeistes beitragen könnten. Herbart blieb vorsichtig dem Kulturkampfe

fern, Diesterweg ist einer der bedeutendsten Kulturkämpfer des 19. Jahrhunderts. Mit diesen Worten ist zugleich die pädagogisch-sittliche Überlegenheit Diesterwegs über Herbart bezeichnet. Diese Verschiedenheit ihres Wesens ist zurückzuführen auf die Verschiedenheit ihrer sittlichen Grundlage und ihrer sittlichen Grundanschauungen.

Beide aber stimmen darin überein, daß sie die rechte Erkenntnis und einen ihr entsprechenden Willen als das Zentrum einer Persönlichkeit ansehen. Dies wird sich zeigen, wenn wir nun weiterhin Diesterweg das Wort geben, uns zu sagen, wie er sich die Ausführung der kulturgemäßen Erziehung denkt.

1. Die Erziehung zur äußeren Kultur ist „zwar nicht das Wichtigste, aber der junge Mensch ist zuerst für die gewohnheitsmäßige, imitative Annahme derselben reif, und feine gute Sitten sind ein passendes harmonisches Gewand für die Sittlichkeit selbst und Kultur überhaupt".

2. „In intellektueller Hinsicht verlangt der Grundsatz der kulturgemäßen Erziehung, daß der Geist des Zöglings vorzugsweise an denjenigen Gegenständen gebildet werde, welche die geschichtliche Entwicklung seiner Nation vorzugsweise kultiviert hat, und welche für seine Verhältnisse im Leben die einflußreichsten und bedeutendsten sind." „Die Kultur der Gegenwart kann nur durch Bewahrung und Fortpflanzung der Geistesentwicklung, also auch der Wissenschaft des Altertums erhalten und erhöht werden."

3. „Die Anforderungen, welche der Grundsatz der kulturgemäßen Erziehung in betreff der Gemüts- oder der ästhetischen Bildung macht, bestehen in zeitgemäßer Entwicklung des religiösen Lebens und des Kunstsinnes."

Und nun der Kern der Diesterwegschen Ansichten. Ich muß die Stelle ganz anführen, da sie wie für unsere Tage geschrieben erscheint.

„Die Hauptforderung, welche eine kulturgemäße Erziehung in moralischer Hinsicht stellt, stimmt mit den ewigen Anforderungen einer sittlichen Erziehung überein. Denn die sittliche Erziehung ist überall und ewig die einzig wahre, also auch die stets und überall kulturgemäße, wenn nicht der Begriff der Kultur mit dem Wechsel der Mode oder gar der Verdorbenheit eines Zeitalters stets anders und anders gefaßt werden soll. Doch aber verlangt die wahre Kultur der Gegenwart in sittlicher Beziehung vorzugsweise: Ausbildung des sittlichen Bewußtseins, klare Erkenntnis der Pflichten- und Rechtslehre, Entwicklung männlicher Tatkraft, unbedingte Wahrheitsliebe und offenen Geradsinn zur Unterdrückung dunkler phantastischer An-

sichten, frömmelnd unbestimmter und nichtswürdiger Hingebung und feiger Schmeichelsucht. Wenn es wahr ist, daß ein revolutionärer Sinn durch die Zeit geht, so kann derselbe nach unserem Ermessen vorzugsweise durch die Entwicklung sittlicher Lebensgrundsätze und durch die Kenntnis des ewigen und positiven Rechts, überhaupt durch klare Selbstverständigung über diese hohen Angelegenheiten beschwichtigt und in die regelrechte Bahn einer successiven Entwicklung der Kultur gelenkt werden. Denn der revolutionäre Geist verträgt sich am ersten mit Unklarheit und Unbestimmtheit der Ansichten. Wer daher die Menschen der Zeit wahrhaft aufklärt, bringt sie auch von allem gesetzwidrigen Treiben zurück, ohne ihnen die Tatkraft für edle Lebensentwicklung zu rauben."

So gelangt Diesterweg — ganz ähnlich wie Herbart — zu dem Ergebnis: „Die sittliche Erziehung ist überall und ewig die einzig wahre, also auch die stets und überall kulturgemäße."

Noch aber haben wir keine Antwort auf die beiden wichtigsten und schwierigsten Fragen? 1. Was ist sittlich? 2. In welchem Verhältnis muß im Menschen die sittliche Erkenntnis zu den übrigen Bildungselementen stehen?

Eine Antwort auf die erste und indirekt auch auf die zweite Frage erhalten wir in dem merkwürdigen und kühnen Aufsatze: „Harmonie der Einwirkung (Erziehung) mit den Grundtrieben und Bedürfnissen der Menschennatur." Er bildet ein so festes logisches Gefüge, daß es schwer ist, einzelne Sätze herauszulösen.

„Der menschlichen Natur ist der Trieb zur Entwicklung eigen, sie trägt ihn in sich als treibende Kraft. Die Entwicklung ist ihr daher Bedürfnis. Die menschliche Natur strebt, gleich jeder organischen, nach der Befriedigung ihrer Bedürfnisse. Aller Genuß besteht in der Befriedigung eines Bedürfnisses. In der Befriedigung der Bedürfnisse der menschlichen Natur besteht das Gefühl des Wohlseins, das Glück des Menschen, in dem Mangel der Befriedigung das Unwohlsein, das Unglück des Menschen." „Den Grund zu dem, was der einzelne Mensch werden kann und soll, bringt er mit ins Leben; in jedem sind die allgemeinen Strebungen der Menschennatur vorhanden, jedoch nach unendlich verschiedenen Maßen und Graden; — jeder ist daher ein Mensch, aber zugleich ein Individuum; in jedem entwickelt sich daher der Mensch (das Generelle), aber auch das Besondere (das Individuelle);" — „das Recht zur Entwicklung beider Anlagen und Triebe, der allgemeinen und der be-

sonderen, ist ebenso gewiß und sicher wie das Recht zur Existenz; denn die . . . individuell-menschliche Existenz . . . besteht in der Entwicklung und Befriedigung der Triebe und Bedürfnisse; — weil nun der Mensch nur unter Menschen zum Menschen wird, nur unter und mit ihnen ein menschliches Leben führen kann, so haben alle die Pflicht der Anerkennung jenes Rechtes und weil, vermöge des Wesens und der Bedürftigkeit der Menschennatur, der eine nur mit den andern sein Lebensziel (die Entwicklung, Entfaltung seiner Natur, die allseitige Betätigung seiner Kräfte — die Glückseligkeit) erreicht, so haben alle die Verpflichtung der gegenseitigen Förderung der Strebungen der Menschennatur eines jeden; — in dem Maße, als die Einrichtungen und Zustände der Menschengesellschaft und ihrer Vereine die Glückseligkeit, d. h. die Befriedigung der (sinnlichen und geistigen) Triebe aller, begünstigen, sind sie gut, in dem Maße, als einige oder viele davon ausgeschlossen sind, in der Erreichung ihrer Grundstrebungen gehemmt werden, sind sie schlecht.“ „Die menschliche Natur ist darum Urgrund, Quelle und Ziel auch der Sittengesetze und der Sittlichkeit; aus ihr entspringen sie, sie soll durch sie gefördert werden; wie alles ohne Ausnahme auf die menschliche Natur und die Förderung derselben zu beziehen ist, so sind die aus der Natur entspringenden, darum ewigen, nur immer mehr und mehr zu läuternden Sittengesetze als natürliche, notwendige Lebensbedingungen zu betrachten; der Mensch ist auch Grund und Ziel der sittlichen Welt.“ — — —

Fürwahr, ein kühnes Gedankengebäude: konstruiert mit der zwingenden Logik eines Mathematikers, staunenswert durch seine Einheitlichkeit und Geschlossenheit. Die Begriffe: Naturgesetz der Entwicklung des Individuums, Sittengesetz und pädagogisches Gesetz bilden eine organische Einheit. Diesterweg steht in noch höherem Maße als Nietzsche jenseits von Gut und Böse.

Jeder fühlt aber wohl ohne weiteres, daß das Gedankengebäude Diesterwegs auf einem Grundirrtum beruhen muß. Worin besteht er und wie ist er zu erklären?

Diesterweg geht von dem Axiom aus: der Mensch ist so, wie er aus der Hand der Natur hervorgeht, gut, und die mit seiner Naturanlage übereinstimmende Befriedigung aller seiner Triebe ist sittlich. Damit stellte er sich zunächst in bewußten und scharfen Gegensatz zur christlich dogmatischen Pädagogik. Nach deren Weltanschauung sind die Begriffe gut und böse vor aller Er-

fahrung und menschlichen Entwicklung gegeben, sie sind übernatürlichen Ursprungs und nach innerer Wahrheit, Geltungsbereich und Geltungsdauer absolut. An jedes menschliche Wesen ist daher vor jeder Lebensäußerung der Maßstab des Guten und Bösen zu legen. Das Dichten und Trachten des menschlichen Herzens, d. h. alles Triebleben, ist böse von Jugend auf.

Diesterweg sagt dazu: „In letzterem Falle kommt man bei Konsequenz auf den Gedanken: die natürlichen Triebe zu vernichten, da aber das Leben in den Trieben besteht, da das Lebendige das Treibende ist, so hieße dieses: das Leben vernichten.“ Zu dieser Konsequenz, dem Vorziehen des Nichtseins vor dem Sein, vermochte man sich zwar nicht aufzuschwingen; man suchte sich ihm aber möglichst zu nähern, und so entstand das christlich-asketische Lebensideal des Mittelalters: das Mönch- und Nonnentum. In Luther empörte sich endlich die deutsche Ehrlichkeit und Wahrheitsliebe — nach fast übermenschlichen Anstrengungen zur Unterdrückung seines gewaltigen Trieblebens, der Urquelle seiner Heldengröße, gegen das mönchische Lebensideal und setzte die Menschheit wieder in einen Teil ihrer Menschenrechte ein. Seine Weltanschauung blieb freilich halb im Mittelalter stecken, und erst der neueren Zeit blieb es vorbehalten, auch das Sittliche als ein Entwicklungsprodukt des menschlichen Geistes zu erkennen. An und für sich gibt es die Begriffe gut und böse nicht, erst das menschliche Denken konstruiert sie. Man darf also die Naturanlage des Menschen an sich weder gut noch böse nennen, weil das zu dem Irrtum verleitet, als seien irgend welche allgemein-menschlichen Triebe darunter, die an sich als schlecht zu bezeichnen seien oder als sei ihr Träger dafür sittlich verantwortlich zu machen.

Soweit hat Diesterweg recht! Er schießt aber über das Ziel hinaus, wenn er auch die Stärke der Triebe und ihr Mischungsverhältnis als an sich gut, besser gesagt, als richtig, als zweckmäßig ansieht, wenn er meint, daß der Naturzweck im Individuum und der sittliche Zweck der Menschheit völlig zusammenfallen. Hierin steckt sein Grundirrtum. Es ist schwierig, dies mit wenig Worten darzulegen. Denken wir uns einmal, das Unmögliche sei möglich, ein Menschenpaar entwickle sich von Geburt an völlig allein auf einer Insel. Nicht ein Individuum, sage ich, sondern ein Menschenpaar, weil der Mensch von Natur ein soziales Wesen ist; denn erst Mann und Weib geben den vollen Menschen. Gibt es für dieses Menschenpaar ein Gut und Böse? Wir stellen das Axiom auf: Was die Natur mit

jedem einzeln und mit beiden als Geschlechtseinheit will, ist ihr Lebenszweck, und mit dem Beginne der Erkenntnis dieses Lebenszweckes (so primitiv sie auch sein möge) beginnt auch das Sittliche. Das Sittliche ist also gleichbedeutend mit der Erkenntnis des Naturzweckmäßigen und ihr Endziel ist die Erkenntnis des Daseinszweckes der Gattung Mensch.

Ja, behauptet Diesterweg nicht ganz dasselbe? Nein! Worin besteht der Unterschied? Diesterweg legt jedem Naturtrieb, also auch den leiblichen, in jeder Form ihres Auftretens das Moment des Zweckmäßigen (Sittlichen) bei, nach ihm wohnt jedem Triebe die Tendenz inne, zur höchsten Entwicklung des Individuums beizutragen: die Natur schaffe also durch ihre Triebe an sich das Zweckmäßige, das Sittliche. Dem ist jedoch nicht so. Die leiblichen Naturtriebe würden, wenn sie nicht von einer höheren Naturkraft reguliert würden, nicht die höchste Entfaltung des Individuums, sondern seine Schwächung oder seinen Tod herbeiführen. Diese höheren Naturkräfte im Menschen sind die geistigen Kräfte. Als primäre geistige Kraft, die im Laufe der Entwicklung des Individuums in die Erscheinung tritt, ist der Erkenntnistrieb, das Denken, zu nennen. Mit dem Denken erst entsteht der Wille. Es ist irreleitend, die leiblichen Naturtriebe als Wille zu bezeichnen. Schon Kant hat den Willen als das Vermögen erklärt, sich Zwecke zu setzen und für die Erreichung derselben tätig zu sein. Gewiß hat Diesterweg recht, wenn er die höchste Entwicklung des Individuums als den ihm von der Natur gesetzten Zweck ansieht, aber diesen Zweck erreicht die Natur nur, indem sie zu den leiblichen Trieben die geistigen gesellte und sie zu deren Herrinnen erhob. Das Denken gibt ein Werturteil über den Naturtrieb ab, d. h. es bejaht oder verneint die jeweilige Form, in der er sich äußert. Mit diesem Urteil ist in nuce die Gewißheit, der Trieb, die Nötigung verknüpft, daß es zu vollstrecken ist, und das nennen wir Wille. Ob nun diesem Urteil entsprechend verfahren wird oder nicht, gleichviel: es vollzieht sich der erste Willensakt. Im ersteren Falle nennen wir ihn sittlich, im zweiten Falle unsittlich. Der Mensch hat zum ersten Male vom Baum der Erkenntnis gegessen und weiß, was gut und böse ist. Zögert der Mensch mit der Vollstreckung des Denkurteils, so entsteht das naturgegebene Gefühl des Unbehagens, der Unruhe. Dieses ist die Urquelle des Gewissens. Vollzieht sich der Willensakt dem Denken gemäß, so tritt die Ruhelage der zitternden Magnetnadel ein, handelt der Mensch den Weisungen des Denkens entgegen, so gerät die Nadel in stärkere Schwingungen. Erst wenn

die Vorstellung des Vorgangs unter die Bewußtseinsschwelle sinkt, steht die Nadel wieder ruhig. Das Gewissen ist also in der Organisation des Geistesapparates begründet. Die in Bezug auf Naturanlage des Gewissens feiner organisierten Geister werden, wenn sich noch Erkenntnis- und Willenskraft hinzugesellen, in Theorie und Praxis die sittlichen Helden der Menschheit. Das Gewissen ist der mächtigste Hebel der Sittlichkeit: es nötigt den Menschen, den Weisungen seines Denkens zu folgen. Aus unseren Darlegungen ergibt sich: Die Organisation des Menschen führt ihn von selbst zu dem Lebensziel: Handle deiner Einsicht gemäß.

Wie wir bereits früher dargelegt haben, bleibt dann aber noch die schwierigere Frage zu beantworten: Welches ist die rechte Einsicht? Bei Diesterweg fallen die Fragen: Wer ist gut? Was ist gut? in eins zusammen. Was die Natur mit dem Menschen vorhat, wohin sie ihn durch Befriedigung aller ihm verliehenen Triebe führen will, das ist das Gute. Wir haben gesehen, daß der Aufstieg zum Sittlichen nur möglich ist, wenn die geistigen Kräfte — Denken, Wille, Gewissen — die Herrschaft über die leiblichen Triebe erlangen. Die Vernunft — so wollen wir diese Dreiheit nennen — führt die Menschheit in langer, langsam steigender Bahn zu immer besserer Erkenntnis des Zweckmäßigen. Das Zweckmäßige ist aber nach meiner Meinung das Sittliche. Bekanntlich hat Kant den Zweck aus der Ethik verbannt. In seinem obersten sittlichen Grundsatz: Handle so, daß du wollen kannst, deine Maxime werde in eine allgemeine Gesetzgebung hineinpassen, läßt er jedoch den Zweck durch die Hintertür wieder herein. Was kann allgemeine Gesetzgebung werden? Doch nur das, was die Menschheit auf die höchste Stufe der in ihrer Naturanlage begründeten Vollendung führt. Die Erkenntnis aber alles dessen, was zu diesem obersten Zwecke dient, ist das Sittliche. Die Ethik ist also die Wissenschaft, die uns zeigt, wie die Menschheit zu immer höheren Stufen der Vollkommenheit gelangt. Sie kann dies nur, wenn sie den Weg aufhellt, den die Menschheit bisher gegangen ist, um daraus das Ziel zu erkennen, dem die Menschheit weiter zuzustreben und die Normen, denen sie zu folgen hat. Sie hat den obersten und letzten Daseinszweck der Menschheit aufzustellen und zu zeigen, wie dieser Zweck erreicht werden kann. Sie hat also die heute in der Familie, im Staate, in der Menschheit geltenden Anschauungen und sittlichen Normen einer Prüfung zu unterziehen und ein Urteil darüber abzugeben, ob sie zur Erreichung des höchsten Daseinszweckes geeignet sind oder nicht. Sie hat zugleich auf neue

Mittel und Wege zu sinnen, durch welche die Menschheit leichter und sicherer dem sittlichen Endziel entgegengeführt wird. Welches ist dieses Endziel? Hat es einer der Ethiker oder Philosophen gefunden? Bei meiner Durchmusterung der Denker daraufhin, welcher von ihnen den Daseinszweck der Menschheit am klarsten erkannt habe, bin ich zu der Überzeugung gelangt, daß dies Nietzsche sei. Ich stimme ihm zu, wenn er den Endzweck der Menschheit in der Züchtung des Übermenschen erblickt, in der Zeugung, Erziehung und Bildung eines Menschengeschlechts, dessen körperliche und geistige Naturanlage die früherer Geschlechter an Vollkommenheit übertrifft, eines Menschenschlages, ausgerüstet mit großem, starkem Körper, Gesundheit des Leibes und Geistes, hoher Erkenntnis-, Willens- und Schöpferkraft und einem feinorganisierten Gewissen. Aufgabe der Ethik wäre es, ihr Gedankengebäude auf diesem Grundprinzip zu errichten, zu zeigen, wie die Familie, die Gesellschaft, der Staat, die Menschheit nach dieser Idee zu organisieren und damit zur wahrhaft beseelten Kulturgesellschaft zu erheben ist. Das oberste Gebot würde lauten: Handle so, daß durch deine Arbeit für dich und andere und an dir und andern der Typus Mensch vervollkommnet wird; „denn der Mensch ist nicht um seiner selbst willen in der Welt, sondern daß er sich selbst nur durch die Vollendung seiner Brüder vollende.“

Paul Natorp als Pädagoge. Zugleich mit einem Beitrag zur Bestimmung des Begriffs der Sozialpädagogik.

Von Dr. Görland in Hamburg.

(Fortsetzung.)

Das vorige Kapitel endete mit der negativen Einsicht, daß die Belehrungen, die der Pädagogik aus dem tatsächlichen sozialen, d. h. ökonomischen und staatlichen Leben zufließen, bezüglich ihres legalen Wertes unkontrolliert und daher für den Menschen unverbindlich sind. Wir gewannen die Einsicht, daß auch die Sozialpädagogik den Weg der Wissenschaft nicht wird gehen können, wenn sie aus rhapsodisch gewonnenen sogenannten „Erfahrungen“ sich aufbauen will. Keine Wissenschaft, auch nicht die Sozialpädagogik, ist ein Absud der Tagestatsächlichkeit.

Sollen sich nun für die Sozialpädagogik Gesetze formulieren lassen, dann ist es einleuchtend, daß diese zunächst nicht „Gesetze“ im Sinne mathematisch demonstrativer Erkenntnis sein können. Denn für mathematische Gesetze ist die einzelne Erscheinung gleichsam die Substantialisierung, die Darstellung des Gesetzes; so ist das einzelne zufällige Dreieck quasi der Repräsentant des allgemeinen Gesetzes z. B. über die Summe der Innenwinkel „des“ Dreiecks. Die Gesetze der Sozialpolitik sind Gesetze einer Entwicklung; denn es sind Bildungsgesetze des Menschen. Wird die Einzelerscheinung einem solchen Gesetze unterstellt, so hat sie keinen repräsentativen, das Gesetz substantialisierenden Wert, sondern die Einzelerscheinung ist nur ein Moment der Abfolge einer Erscheinungsreihe; das Gesetz ist ein Gesetz der Erscheinungsreihe, des Charakters der Bewegung von Erscheinung zu Erscheinung.

Hierbei ist zu beachten, daß nicht jedes Gesetz einer Abfolge von Erscheinungen als solches schon das Gesetz einer „Entwicklung“ ist. So stellt auch das Fallgesetz das Gesetz des Bewegungscharakters von Erscheinung zu Erscheinung dar, ohne ein Entwicklungsgesetz zu sein. Das Fallgesetz spricht nämlich die Abhängigkeit einer

Variablen von einer zweiten Variablen (Zeit—Weg, Zeit—Geschwindigkeit u. s. w.) aus, die beide als mathematische Größen den gleichen Charakter haben; diese mathematische Koordination erhellt daraus, daß jede der Variablen als unabhängige aufgefaßt, die Funktionsgleichung also nach der anderen Variablen explizit gemacht werden kann $\left(s_t = \frac{1}{2}gt^2 \text{ oder } t = \left(\frac{2s_t}{g}\right)^{\frac{1}{2}}\right)$. Derart sind alle Naturgesetze.

Das Gesetz der Entwicklung ist das Gesetz einer Abfolge von Erscheinungen, das über eine bloße Koordination der Erscheinungen hinausstrebt. Das Funktionsgesetz der Naturwissenschaft ist nichts als die Gesetzlichkeit einer Koordination (Prinzip der Reciprocität der Naturvorgänge*). Das Entwicklungsgesetz zeigt eine neue Form der Ordination: diese subordiniert die Erscheinungen als Bedingungen, als Mittel, als Werkzeuge einem superordinierten Zweck, dem sie zu dienen haben. Nur soweit stehen die Erscheinungen in einer Beziehung zueinander, als sie zusamt einem Zwecke, einer Absicht, einem Prinzip unterstellt sind. Sie sind demnach koordiniert in Hinsicht der Aufgabe, in deren Dienst sie stehen, nicht aber koordiniert im Sinne einer wechselweisen Abhängigkeit. So sind auch die einzelnen Mittel, die dem Zwecke einer zuverlässig und sparsam mittels der Dampfkraft arbeitenden Maschine dienen, gegenseitig unabhängig: der doppelseitig wirkende Dampfzylinder Watts (statt des Newcomenschen einseitigen Zylinders), die Kondensation außerhalb des Zylinders (statt innerhalb wie bei Newcomen), die Verwendung der Expansion, des Indikators, des Regulators u. s. w.

So ist also „Entwicklung" eine einheitliche Erscheinungsabfolge, wenn sie die Abfolge von Mitteln unter der Einheit eines Zweckgedankens ist. Wo also Entwicklung statt hat, da ordnet sich ein Zweckgedanke einer Reihe von Mitteln über. Wie nun auch im einzelnen der „Zweck" als höherer oder niederer, als Natur- oder Geisteszweck sich zeigen mag, immer ist der Zweck von unserem begriffbildenden Geist einer Summe von Erscheinungen zu Grunde zu legen, zu hypostasieren, um diese Summe, die ohne den Zweck nichts als ein Chaos wäre, einheitlich zu begreifen. So ist der Zweck zugleich stets Hypothese, d. h. ein geistiges, vom Geiste geschaffenes und vom Geiste verliehenes Band für Erscheinungen.

In diesen Zweckgedanken werden alle Einzelerscheinungen wie in ihren perspektivischen Augenpunkt induziert, eingeführt, auf ihn hin-

*) Dies Prinzip ist Voraussetzung auch des 2. Clausiusschen Gesetzes, des „Gesetzes der Entropie".

bezogen, um sie einheitlich zu verstehen, sie zu begreifen, ihren Begriff zu haben. Das besagt der wahre Sinn der Induktion: daß alle Data der Erfahrung müssen beziehbar, induzierbar sein auf diesen einen Beziehungspunkt, den Zweck, der sie zusamt einer systematischen Einheitlichkeit unterstellt. Das aber will besagen, daß das Induktionsprinzip (der Zweck) vor aller Induzierung der Erfahrungsdata gesetzt sein, aber in der Induzierung natürlich seine Zulänglichkeit beweisen muß. So besteht tatsächlich gar kein Gegensatz zwischen Deduktion und Induktion bezüglich der Prioritätsstellung des Erkennens zu den Erfahrungsdatis. Wir lauern bei der Induktion den Erfahrungstatsachen so wenig eine gesetzliche Einsicht ab, als wir bei der Deduktion den Tatsachen die Gewalt des Geistes antun. In beiden Fällen schaffen wir aus einem Chaos von Erfahrungsdatis eine Ordnuug, das eine Mal die Koordination in funktionalen (kausalen) Beziehungen, das andere Mal die Subordination in Mittel—Zweck—Beziehungen.

Wer also diesen oder jenen Zweckgedanken für eine Mannigfaltigkeit von Erscheinungen ablehnen will, soll es nicht tun, indem er solchem Zwecke die kränkenden Ehrentitel des theoretischen, spekulativen, deduktiven Zweckes verleiht, sondern er soll nachweisen, daß die Induzierung der Erfahrungsdaten in diesen Zweckgedanken, d. h. die einheitliche Beziehung derselben darauf, als Mittel und Werkzeug dem Zwecke zu dienen, Schranken findet, daß sich also aus dem vorliegenden Zwecke (als gleichsam aus dem Augenpunkte) dieser Erfahrungsumkreis nicht einheitlich aufbaut. Dann aber ist dieser Zweck nicht — deduktiv (statt induktiv!) oder sonst wie, sondern falsch gefaßt.*)

Diese geistige Leistung, die darin liegt, für eine Mannigfaltigkeit von Erscheinungen den vereinigenden, und dadurch „erklärenden“ Zweck zu setzen, kommt bei einer bestimmten Art von Zwecken leuchtend zur Klarheit. Nicht immer nämlich finden wir eine Reihe von Erscheinungen, die einem gemeinsamen Beziehungspunkt unterstellt werden sollen, schon gegeben vor; für diese gegebenen Erscheinungen wäre der „Zweck“ ein retrospektives Prinzip. Es gibt aber ein Reich von Zwecken, welche die ihr dienenden Mittel und Werkzeuge erst erfinden. Für diese wäre der Zweck ein prospektives Prinzip, dort ein Prinzip der Ordnung und Beschreibung, hier ein Prinzip der Erfindung und Erzeugung. Sind jene Zwecke vorzüglich die Prinzipien der Biologie, so sind diese vorzüglich die

*) Das sei gegen Bergemann und Seinesgleichen gesagt.

Prinzipien der Technik und des (sittlichen) Willens des Menschen. Stehen solche prospektiven Zwecke im Dienste des obersten Zweckes, des der Menschheit, so erstarken die prospektiven Zwecke zu imperativen Prinzipien, d. h. sie sind verpflichtende Zwecke des Handelns des Menschen.

Damit ist dann die Superiorität des Erkennens über die Erfahrungsdata zum Gipfel gelangt, ist die Homogeneität der Induktion mit der strengsten Deduktion erreicht. Denn verpflichten kann mich keine Tatsächlichkeit, kein Naturkonsensus, keine generelle Ansicht, keine Wahrscheinlichkeit, keine Erfahrungsregel mit ihrem weiten Gewissen der Ausnahmen; verpflichten kann mich nur eine universelle Einsicht, ein Vernunftkonsensus, d. h. die Übereinstimmung der Vernunft in sich selbst, also ein seiner Geltung und seinem Ursprung nach von aller Erfahrung unabhängiges Gesetz aus Vernunft, ein Gesetz, gewißlich erweckt durch die Erfahrung, aber erstanden aus der Vernunft.

In solcher Gedankenstimmung treten wir an die Grundprobleme der Sozialpädagogik, der Probleme der Societas, hinan, scheinbar unbekümmert um die tatsächliche Gestaltung dieser oder jener Zeit und doch nur im Dienste des Verständnisses der vergangenen und des Schaffens der zukünftigen Zeit. —

Der Mensch gehört zwei Welten an, oder zwei Gesetzesgebieten; er ist einmal Naturwesen und damit dem prinzipalen Gesetz der Natur unterstellt, dem Ursachengesetz; er ist aber auch ein zur Sittlichkeit berufenes Wesen, ein Wesen, das unter der Idee der Freiheit steht.

Beide Welten haben in ihren Prinzipien nichts gemein. In dem Umkreis des ersteren Gesetzes ist der Mensch Produkt, wie Pflanze und Tier, ist eine Resultante kausaler Einwirkungen; im anderen Falle soll der Mensch Schöpfer einer Handlung sein, zu der er von außer ihm Liegenden wohl veranlaßt (inkliniert) sein mag, aber nicht bestimmt (necessitiert) sein soll. Zwischen diesen beiden Welten gibt es kein Paktieren. Nur soweit der Wille des Menschen aus dem Ursachenzwang herauskommt, an den ihn seine Natürlichkeit kettet, ist er für eine sittliche Betrachtung zugänglich.

Der Organismus besitzt nun eine Resonanz auf diese kausalen Einwirkungen der Natur in dem Gefühl von Lust und Unlust. Wir gehen gewiß nicht fehl, wenn wir die Unlust als Gefühl einer Hemmung der Eigenenergie des Organismus und Lust (rein negativ) als Gefühl der Aufhebung solcher Hemmung bezeichnen. Eine ungestörte Eigen-

energie des Organismus kennt weder Lust noch Unlust, ist also pathologisch neutral.

Nun sind aber Lust und Unlust nicht somatische, sondern psychische Elemente; sie unterstehen somit der allgemeinen Ökonomie des Bewußtseins. Daraus folgt, daß Lust und Unlust zunächst und unmittelbar die Anzeiger einer gestörten Eigenenergie des Bewußtseins sind. Daraus ergibt sich die strengere Definition.

Unlust ist das Gefühl der gestörten Spontaneität oder Eigenenergie des Bewußtseins; Lust ist das Gefühl des Aufhubs dieser Hemmung. Lust ist danach aber nicht der psychische Ausdruck einer dauernden Spontaneität des Bewußtseins, sondern dieser konstante Zustand ist pathologisch neutral.

Dieser pathologisch neutrale Stand wird, wenn man ihn nach Seite des Organismus kennzeichnet, Glückseligkeit*), wenn nach Seiten des Bewußtseins bezeichnet, Vollkommenheit genannt. Jene ist das natürliche Ziel jedes Menschen, diese das ästhetische Ideal; sittliche Aufgabe ist die Vervollkommnung, wozu der pathologisch neutrale Stand des Organismus eine (negative) Voraussetzung ist.

Die dauernde Spontaneität oder Eigenenergie des Bewußtseins sehen wir überall dort bedroht, wo das Bewußtsein unter dem Eindrucke einer fremden Kausalität steht.

Ist der Zusammenhang dieser fremden Kausalität mit Organismus und Psyche ein regel- bezw. gesetzmäßiger, so macht sich der „Eindruck der fremden Kausalität“ auf das Bewußtsein in der Form des „Bedürfnisses“ (also beim Ausfall dieser Kausalität) geltend (Hunger und Durst, Langeweile, Heimweh). Ist die Kausalität nur eine zufällige oder willkürliche, so steht das Bewußtsein unter dem „Eindrucke dieser fremden Kausalität“ als unter dem eines „Zwanges“ oder einer „Gewalt“ (Krankheit, Furcht, Haß).

Diese fremde Kausalität, die also in ihrer einen Art, wenn sie fehlt (aussetzt), das Bewußtsein des Bedürfnisses, in ihrer andern Art, wenn sie auftritt, das Bewußtsein eines Zwanges auslöst, kann nun entweder materialer oder sozialer Art sein, wie wir in den Gefühlsbeispielen innerhalb der Klammern schon andeuten wollten.

---

*) Dies mag befremdlich klingen. Aber man wird in den großen und konsequenten ethischen Systemen der „Glückseligkeit“ den pathologisch neutralen Zustand des Organismus als die für uns allein erreichbare Grenze des auf das Ideal gerichteten Handelns erkennen (Buddhismus im Nirvana, Stoicismus in der Apathie).

Zur Befriedigung bezw. zur Bewältigung der materialen „fremden Kausalität“ dient die ökonomische Arbeit der Gesellschaft; zur Befriedigung bezw. zur Bewältigung der sozialen „fremden Kausalität“ dient, wie wir alsbald nachzuweisen haben, der Staat.

Daraus folgt, daß die ökonomische Gesellschaftsarbeit nur das Verhältnis der Menschen zur Natur angeht; daß im Umkreis der ökonomischen Arbeit das einzelne Individuum seine eigene Glückseligkeit, sofern sie ja in Abhängigkeit von der Natur steht, zu beschaffen strebt.

Das Motiv zu dieser Arbeit ist das Klugheitsprinzip des größten Vorteils. Dasselbe Motiv ist auch die Kraft, die alle zur Vergesellschaftung, das will sagen: zur Teilung der Arbeit treibt; es ist das Klugheitsprinzip des größten — eigenen — Vorteils.

Eine Folge der Arbeitsteilung auf Grund solchen (Natur-) Prinzips ist das Schaffen eines Tauschmittels, des Geldes; denn durch dieses wird die aus der Teilung der Produktion sich für das arbeitende Individuum ergebende Einseitigkeit und dadurch Abhängigkeit für dieses Subjekt als Konsumenten wieder aufgehoben; dieses aber ist nötig, denn die Konsumtion ist die ganze Absicht der ökonomischen Gesellschaftsarbeit.

Damit ist im ganzen gesagt, daß der Begriff der ökonomischen Gesellschaft rein ein Naturbegriff ist. Die Veranlassung zu ihr ist der Naturtrieb nach Glückseligkeit, die gefährdet wird durch das Bewußtwerden der Naturkausalität (als Bedürfnis oder als Zwang), unter der der Mensch steht. Das hier waltende natürliche (instinktive) Gesetz ist das Klugheitsprinzip des größten eignen Vorteils. Der Mensch ist im Umkreise der Ökonomie im vollen Sinne ein *ζῶον πολιτικόν*.

Da das bildende Motiv zur Gesellschaftsarbeit dem Individuum in seiner Beziehung zur Naturkausalität, d. h. dem Individuum als Konsumenten dient, so tritt das andere Individuum, der Produzent, gänzlich hinter seinem Arbeitsprodukt zurück. Das Geld und der Weltmarkt sind die Interessen, die den Arbeiter „entmenschen“. Was die Ware wert ist, das ist der Arbeiter wert. Ein anderes Interesse besteht für das Individuum nicht; es erstrebt im Umkreis der ökonomischen Arbeit nichts anderes als den „Eindruck der Naturkausalität“ aus seinem Bewußtsein auszuschalten.

Aus der Arbeitsteilung, durch die die Individuen auf einen Eintausch, später auf den Ein- und Verkauf ihrer Produkte angewiesen sind, erwachsen nun die Umstände, durch die das Individuum unter

den „Eindruck der sozialen fremden Kausalität" tritt. In dem Augenblicke, da das Individuum dazu übergeht, statt für eigene Konsumtion, „Ware" zu produzieren, wird es ein Schicksalsgenosse seines Erzeugnisses. Da das Individuum in einer Hinsicht mehr, in anderer Hinsicht aber weniger produziert, als es konsumiert, so ist es dem Werturteil von Distribution und Konsumtion überantwortet. Denn zu guterletzt und endgültig urteilt das konsumierende Individuum über die „Ware" ab. Dieses entscheidet in seinem Urteil über den Absatz und damit über die Existenz des Produzenten.

Somit steht der Produzent unter einer ihm total „fremden Kausalität", der sozialen „fremden Kausalität", d. h. unter dem unzugänglichen, unkontrollierbaren Urteil des einzelnen konsumierenden Individuums. Das Schwanken des Urteils über das Produkt ist zugleich ein Schwanken der Existenzsicherheit des Arbeiters (Produzenten), und weil dieses Schwanken in Hinsicht dessen, was die Ware dem Produzenten als Produkt seiner Arbeit bedeutet, ein durchaus zufälliges ist, so steht sein Bewußtsein unter dem „Eindruck der fremden Kausalität", also unter einer sozialen Gewalt.

Während diese Art der sozialen „fremden Kausalität" chronisch wirksam ist, machen sich andere „soziale Gewalten" geltend, die akuter Wirkung sind. Das Klugheitsprinzip des größten eigenen Vorteils treibt die Distribution zur Bildung von Ringen, Kartellen und Trusts, welche zu Ursprungsstätten sozialer Gewalt gegen Produktion („Arbeiter") und Konsumtion („Publikum") werden. Dasselbe Prinzip organisiert aber auch die Produzenten („Arbeiter") und schafft in den Streiks eine Maßnahme, gewiß der Abwehr, aber sicher auch eine Maßnahme der sozialen Gewalt gegen Distribution („Arbeitgeber", „Handel") und Konsumtion.

So ist im Angesichte der „sozialen fremden Kausalität", die wir bislang als Gewalt kennzeichnen mußten, eine „dauernde Spontaneität (Eigenenergie) des Bewußtseins" nur dann erst möglich, wenn es möglich ist, den anarchischen, den Willkür-Charakter von Produktion — Distribution — Konsumtion unter ein Gesetz zu bringen, die blinde Ökonomie in ein System der Arbeit hinaufzuführen. Dieses System der Arbeitsbeziehungen stellt seiner Idee nach der Staat dar.

Wir sagten zwar, daß auch die ökonomische Gesellschaft ihr allgemeines Prinzip habe: das Klugheitsprinzip des größten (eigenen) Vorteils, aber dies Prinzip hat nicht den Sinn eines Gesetzes für eine Allgemeinheit. Die Totalerscheinung, die dieses Prinzip zur Folge hat

(nämlich die ökonomische Gesellschaft), ist nur die eines Natur-Konsensus, nicht eines Konsensus aus Vernunft; das Klugheitsprinzip ist nur ein generelles, gemein-individuelles Prinzip, nicht ein universelles, ein Prinzip „der Allgemeinheit". Denn das Klugheitsprinzip geht vom Individuum aus und reflektiert wieder nur auf das Individuum.

Gehen wir hiernach näher ein auf das neue Prinzip, das „Gesetz" des „Staates".

Das Klugheitsprinzip des größten eigenen Vorteils war das Prinzip der ökonomischen Arbeit, d. h. das Prinzip des Menschen in seiner Beziehung zur Natur. Vermöge dieses Prinzips spricht sich das Bewußtsein als Herrn des Bewußtlosen aus, der Geist als Herrn der Materie; als Herr der Materie aber wird das Bewußtsein frei zur „dauernden Spontaneität, Eigenenergie".

Dies Prinzip ist für die Aufgabe, eine „dauernde Spontaneität des Bewußtseins" zu ermöglichen, dann aber unzureichend, wenn die „fremde Kausalität" selbst Bewußtsein, d i. sozial ist, wenn das „Bewußtsein" und „fremde Kausalität" homogenen Charakters sind. Denn hier hört das Übergewicht eines Prinzips auf; das prinzipielle Übergewicht (des Individuums über die Materie) muß einem natürlichen und darum zufälligen Übergewicht (des Individuums über das Individuum) weichen.

Unterstellt sich das Klugheitsprinzip trotzdem auch das soziale Ineinander der Arbeit, so propagiert es über seine Grenzen; denn es war das Prinzip zur Macht über die Natur. Hier stehen wir vor einem Problem.

Vergegenwärtigen wir uns die Wirkung der „sozialen fremden Kausalität" auf das Bewußtsein. Entweder wird die soziale fremde Kausalität empfunden, wenn sie einsetzt; dann ist sie Zwang oder Gewalt; diese Art lernten wir im vorstehenden kennen. Oder sie wird empfunden, wenn sie aussetzt; dann war die Kausalität für das Bewußtsein eine regel- bezw. gesetzmäßige. Wir haben hierbei etwa an die Beziehung der Glieder der Familie, an das Verhältnis von Arbeiter und Arbeitgeber zu denken. Die Wirkung der „fremden Kausalität" bedeutet alsdann für das Individuum eine Leistung; so die „Leistung" des Vaters für das Kind, des Arbeitgebers (z. B. der Behörde) an den Arbeiter (z. B. den Beamten).

An sich und allein betrachtet, widerspricht diese Leistung dem Klugheitsprinzip auf seiten des Leistenden. Sie verlangt nach einem Korrelat: der Gegenleistung; denn die gebende fremde Kausalität

ist homogen dem nehmenden Wesen. Daraus ergibt sich auch die Homogeneität der Leistungen.

Diese Homogeneität der Leistung und Gegenleistung stellt das Individuum in eine Kontinuität der sozialen Beziehungen. Der „Vater“ erhebt sich über das rein individuelle, das ist sozial betrachtet: über das diskrete Verhältnis zum „Kinde“ hinaus zum Repräsentanten der „Vaterschaft“. Versagt nun die „soziale fremde Kausalität“ des Vaters für das Kind (Tod des Vaters), so kann das Auftreten des sozialen Bedürfnisses (im Kinde) durch kontinuierliche Übernahme der sozialen Leistungen beseitigt werden. Das Prinzip der Homogeneität (Prinzip des Staates) erweitert also den Begriff „Vater“ zum Begriff des „Pflegers“ oder „Vormundes“, um die Kontinuität zwischen der regel- resp. gesetzmäßigen sozialen fremden Kausalität und Bewußtsein zu erhalten.

Der großartigste Ausdruck hierfür ist die Schöpfung des Beamtentums und dessen Folge: des staatlichen Monopols (Post, Eisenbahn, Bildungswesen u. s. w.).

Der Sinn des Homogenen erweitert das Individuum zu einem Allgemeinheitsausdruck, auf Grund dessen eine Kontinuität der sozialen Beziehungen ermöglicht wird. Diese Kontinuität aber ist die soziale Ermöglichung einer dauernden Spontaneität des Bewußtseins.

Es ist nur ein anderer Ausdruck, wenn wir das Prinzip der Homogeneität das Prinzip der inindividuellen Allgemeinheit nennen.

Dies Prinzip, das Bildungsgesetz des „Staates“, der methodische Ausdruck des „Gesetzes“ ermöglicht natürlich auch die Beseitigung der anderen sozialen „fremden Kausalität“, deren Eindruck (weil er ein zufälliger, das heißt hier: ein willkürlicher ist), als Gewalt empfunden wird. Er entstand, weil das Klugheitsprinzip des größten eigenen Vorteils, das Prinzip über die Materie, durch das mechanische Gesetz der Arbeit, welches sie differenziert, d. h. sozialisiert, auch auf das mitproduzierende Individuum übertragen wurde; denn das Prinzip wertet das Produkt nicht als Ergebnis einer Arbeit, sondern nach dem Wert für den Konsumenten; dadurch tritt der Produzent in schwankende, unkontrollierbare Abhängigkeit vom wertesetzenden Individuum; der Arbeiter lebt in heteronomen sozialen Existenzbedingungen. Eine weitere Folge der Grenzüberschreitung des ökonomischen Prinzips ist die, daß der Produzent den Selbstwert seiner Produkte so gering wie möglich hält und den Wert desselben für

andere (Konsumenten) so hoch wie möglich treibt. Denn die Profitrate ist der Zuwachs an eigener Konsumtionsfreiheit. Diese Profitrate wird am sichersten gesteigert durch den Besitz der Produktionsmittel; denn diese sind das natürliche Klugheitswerkzeug des größten Vorteils. Jedes Werkzeug (Maschine) aber stereotypiert das Verhältnis des (selbst produzierenden) Individuums zur Natur. Je differentiierter die Produktionsmittel sind, um so enger ist der Umkreis der Arbeitsverrichtung; um so enger darum aber auch die Möglichkeit, das Klugheitsprinzip des eigenen größten Vorteils individuell zu betätigen, d. h. um so geringer das individuelle Übergewicht des Produzierenden über die „fremde (Natur-)Kausalität". Das Individuum, das nicht Besitz an Produktionsmitteln hat, ist sonach trotz seiner Arbeit im strengen Sinne gar nicht Produzent, sondern Handlanger der Produktion. Die Möglichkeit, das Machtprinzip des Individuums über die „fremde Kausalität" (d. i. das Klugheitsprinzip) zu betätigen, strebt also einem Minimum zu, oder von anderer Seite ausgedrückt: der „Eindruck der fremden Kausalität" oder die Heteronomie der Lebensumstände strebt einem Maximum zu. Das ist der Sinn des „Proletariers".

Auch hier ist das Prinzip der Überlegenheit des Individuums über die „soziale fremde Kausalität" das Prinzip der Homogeneität, das Prinzip der Universalität. Denn Willkür und Gewalt ist das Gegenstück zu Homogeneität und Universalität (Recht, Gesetz). Man hat sogar dieses Prinzip des „Staates", mit andern Worten: den Sinn des „Rechts", geradezu allein darin gesehen, die Hemmung der Willkür des einen durch die des andern auf ein Minimum herabzusetzen (Friedr. Alb. Lange), wobei die positive Aufgabe des Staates nicht zum Ausdruck kommt: die Kontinuität jener notwendigen, weil gesetzmäßigen sozialen fremden Kausalität („Vaterschaft", „Beamtenschaft") darzustellen. Die Jurisprudenz kennzeichnet diese Doppelaufgabe des Staates in der Unterscheidung von materialem und formalem Recht. Jene obige Formulierung (Langes) ist der Staatsbegriff des Liberalismus, ein Begriff, viel mehr für „Polizei" oder „Regierung" als für „Staat".

In der großen französischen Revolution sprach das Volksgenie drei Ideen aus, die nicht in ihrer Einzelheit, sondern in ihrem Beisammen und ihrer Abfolge eine Intuition von einzigartiger Gewalt bedeuten. Diese Dreiheit wird nie wieder aus dem Bewußtsein der Menschheit verschwinden.

Sie sind die drei Ideen aller möglichen Formen einer Societas: „Freiheit", das Wort des ersten Erwachens des dritten Standes, be-

deutet nur das Negative einer Freiheit von Fesselung, das Ausspielenkönnen der Individualität. Der Titel „Freiheit" deckt somit die Ökonomie, das Ganze der menschlichen Arbeit, soweit es das Gebilde des Klugheitsprinzips des eigenen größten Vorteils ist.

„Gleichheit" beschreibt den Umkreis des staatlichen Lebens, dessen Motiv Homogeneität ist, d. h. das Prinzip der Universalität oder Allgemeinheit.

Das Reich der „Brüderlichkeit" haben wir alsbald zu charakterisieren.

Es erübrigt noch, der Zeichnung des „Staates" einige Lichter aufzusetzen, die aus der Beleuchtung des Prinzips der „Allgemeinheit", des Prinzips des „Gesetzes" sich ergeben.

Das Klugheitsprinzip des eigenen größten Vorteils isoliert die Individuen, zunächst dem Interesse nach, dadurch aber auch bezüglich seiner unmittelbaren Wirkung auf das Ganze der ökonomischen Arbeit. Diese selbst zeigt sich sonach für einen Totalblick als von imponderablen Triebfedern gelenkt, die im letzten Grunde aus dem unzugänglichen Gebiete von Lust und Unlust heraus wirken. Aus der psychologischen Struktur des Individuums läßt sich zwar eine gewisse Generalität der Lust- und Unlustobjekte erreichen (Begriff der Volksernährung); aber das Individuum als solches protestiert schon in seinem Begriff gegen eine generelle Befriedigung seiner Konsumtionsforderungen. Vor einem Bewußtsein, das die sozialen Erscheinungen auf ihren Allgemeinheits- und Gesetzeswert hin kontrolliert, erscheinen große Gruppen von Beweggründen zur ökonomischen Arbeit bloß als „Mode" und „Luxus", zwei der interessantesten aber schwierigsten Begriffe innerhalb der Staatsidee; denn nur im Umkreis des Staatsbegriffs entstehen diese Begriffe, allerdings als Grenzbegriffe von „Staat" zu „Ökonomie", das heißt von „Universalität" zu „Individualität".

Somit erscheint die ökonomische Arbeit als fluktuierendes, aus imponderablen Triebfedern resultierendes Gebilde. Gewiß hat zwar die ökonomische Arbeit ihr technisches Prinzip, nämlich das Klugheitsprinzip, aber die Triebfeder zur Arbeit ist imponderabel. Darum ist das Ganze der ökonomischen Gesellschaft anarchisch. Der Staat bringt auf Grund seines neuen Prinzips eine Homogeneität der Triebfedern und durch sie eine Kontinuität der Arbeit hinein. Der Wechselbeziehung von Individuum zu Individuum wird durch den Staat ein Halt gegeben, sie wird erhalten. Durch das Prinzip der Homogeneität entwächst das Individuum der Gefahr der Entmenschung

(Comte). Das Individuum wird erweitert; denn die „Freiheit“ wird konserviert durch „Gleichheit“; der Charakter des Staats liegt im Konservativismus. Es fließen ihm aber aus den imponderablen Kräften der ökonomischen Gesellschaft beständig neue Aufgaben zu: die Erhaltung neuer Daseinswerte, die Abwehr neuer Daseinsgefahren. Somit besagt sein Konservativismus nicht sterile Starrheit, sondern Kontinuität des Prinzips über dem Wandel der Inhalte. Im Staat systematisiert sich die gesellschaftliche Arbeit und strebt zu einem stabilen Gleichgewicht.

Damit erhebt sich das Prinzip des Staates im Bewußtsein des Individuums mit dem Anspruch der Unterordnung aus Einsicht. Das Individuum gelangt aus der Heteronomie auf den Weg der Autonomie. —

Wir gebrauchten das Wort, daß die ökonomische Gesellschaft rein ein Naturbegriff sei. In ihr gilt der eine Mensch dem andern nicht als „Mensch“, sondern als ein Mittel und Werkzeug neben andern Arten von Mitteln und Werkzeugen. Es ist die ökonomische Gesellschaft ein Arbeitsmechanismus, der im Dienste des individuellen Naturtriebes steht.

Ist nun vielleicht der Staat ein sittlicher Begriff? So wenig, als „Recht“ und „Gesetz“ gleich „sittlicher Maxime“ und „sittlichem Gebot“ ist. Wir erkennen den Staat als Instanz, die die Bedingungen der Wechselbeziehung von Individuum zu Individuum kontinuierlich zu erhalten habe. Es geschah dies unter dem Prinzip der Homogeneität oder Allgemeinheit (Universalität).

Somit charakterisiert sich der Staatsgedanke beinahe nur als Logik der sozialen Arbeit — wenn nicht das Prinzip selbst eines andern Ursprungs wäre.

Klärlich ist das Prinzip des Staates (als Idee!) das Prinzip des individuell Schwächeren. Wie aber kann der individuell Schwächere — Diktator der Allgemeinheit werden?

War jenes ökonomische Prinzip, im Begriff der „Freiheit“ negativ bestimmt, das Prinzip des Individuums als Individuum, so ist das Staatsprinzip das Prinzip des Individuums als — Menschen.*) Das besagt die Idee der „Gleichheit“.

Woher stammt der Begriff „Mensch“? Als Begriff für den Träger eines Arbeitsverhältnisses nur aus sittlicher Überlegung.

Somit sind die Materie des „Staatsbegriffes“ die sozialen Re-

---

*) Dies ist der neue „Allgemeinheitsausdruck“ siehe S. 622 Zl. 18.

sultanten der ökonomischen Arbeit und das Prinzip ist ein Gebilde sittlicher Überlegung. Wir ergänzen hiernach jene obige Charakterisierung des Staatsgedankens zur Logik der sozialen Arbeit in Hinsicht auf Sittlichkeit.

So ist der Staat nicht ohne Beziehung auf Sittlichkeit; aber er ist darum noch nicht selbst eine Form der sittlichen Welt. Trotzdem ist er eine notwendige, wenngleich nicht zureichende Bedingung derselben; nennen wir ihn daher eine negativ sittliche Bedingung (conditio sine qua non). Wir begründen damit den Kantischen Unterschied von Legalität und Moralität von ökonomischer Seite her.

Durch das Prinzip des Staates erweitert sich, wie oben gesagt, das „Individuum" zum „Menschen". Man kann nun versucht sein, diese Erweiterung als eine logische Erweiterung des Umfanges dieses Begriffs „Individuum" aufzufassen, wobei bekanntlich im Gleichmaß der Inhalt des Begriffs ärmer wird. So würde an Kraft und Fülle des Inhalts verloren, was an logischer Beweglichkeit und Weite der Anwendung des Begriffs gewonnen wäre. Hier aber handelt es sich nicht um solche logische, abstrahierende Erweiterung; hier wird der Naturbegriff „Individuum" durch die Idee „Mensch" abgelöst. Die „Gleichheit", das Prinzip des Staatsgedankens, besagt nicht die theoretische Anweisung, das Generelle in den einzelnen aufzusuchen, sondern sie ist der universale Leitgedanke (aus der Totalität einer Idee), die Kontinuität sozialer Arbeit, d. h. der Wechselbeziehung von Individuum zu Individuum, zu ermöglichen und zu gewährleisten. „Gleichheit" ist nicht das, was auf alle die Vielen „noch paßt", also eine Art Formel zur Entkleidung und Beraubung des „Individuums", sondern „Gleichheit" ist Erweiterung des Individuums im Sinne einer Repräsentation des Ganzen. Der „Mensch" im „Individuum" ist die Repräsentation des Ganzen im einzelnen. Der „Mensch" im Individuum ist der Paraklet, das Mahnwort, die Stimme der Verpflichtung, „so die Seele einen Inschlag tut in sich selber" (Tauler).

Daraus aber, daß dieser Staatsgedanke, das Prinzip der Gleichheit, mitten inne zwischen Naturbegriff und sittlicher Welt steht, ergibt sich eine bedeutsame Folgerung. Was der Inschlag meiner Seele in sich selber als Maxime meines Wollens erfaßt, das verhärtet sich im Angesichte der Anarchie des sozialen Arbeitens schroff zum Gesetz des Sollens für jedermann.

Die „Freiheit" (das Naturprinzip gegen „Zwang" und „Gewalt") wird eingeschränkt durch „Gleichheit"; soziales Arbeiten wird auf

Sittlichkeit hin bereitet; aber „Freiheit“ ist Postulat des Menschen als eines Naturwesens, „Gleichheit“ ist Postulat des Naturuntergrundes für Sittlichkeit; das Postulat der sittlichen Welt selbst heißt „Brüderlichkeit“. Die „Brüderlichkeit“ ist nicht das Kennzeichen eines Handelns auf Grund der versteckten Überlegung des Klugheitsprinzips, noch eines Handelns unter einem solchen Gesetz, das ein Sollen für jedermann ausspricht, unter dem normativen Gedanken der staatsbürgerlichen Legalität. Der Adel des Beisammen der Menschen, das sich in der „Brüderlichkeit“ sein Wort geschaffen, vertieft und erhebt sich unendlich über die bloße Gesetzmäßigkeit des Tuns von jedermann, über die Legalität, die Forderung des Staatsgedankens.

„Brüderlichkeit“ ist zwar „Freiheit“; aber nicht jene Naturfreiheit vor dem Gesetz, noch jene schlimme „Freiheit“ in der ökonomischen Gesellschaft, den andern zum bloßen Mittel und Werkzeug zu entmenschen, die soziale Freiheit wider das Gesetz; hier ist sittliche Freiheit im Gesetz. Nie gibt es zwar eine Freiheit über dem Gesetz. Ein sittlicher Wille ist nicht „frei“ vom Gesetz; das ist der Überschwang eines ästhetischen Gedankens; sondern in der Freiheit des Sittlichen wird das Gesetz der Vernunft frei.

Aus dieser „Freiheit im Gesetz“ soll sich ein drittes Beisammen von Menschen bilden, dessen Charakter die „Brüderlichkeit“ ist. „Freiheit“ des Willens nun ohne diese Korrelation auf das „Gesetz“ ist nichts als unendliche Unbedingtheit des Willens in Hinsicht auf fremde Kausalität. Damit ist noch nicht der geringste Inhalt, sondern eine totale Negation gegeben. Somit ist der Begriff „Freiheit“ ohne Korrelation auf das „Gesetz“ ein gänzlich unfruchtbarer für irgend eine Gemeinschaft. Im Gesetze muß das Schwergewicht liegen; denn ein solches ist Voraussetzung jeder Gemeinschaft, weil Gemeinschaft Wechselwirkung und damit Parität oder Gesetzlichkeit der Beziehung besagt.

Allerdings soll der Charakter des „Gesetzes“ ein anderer werden, als bislang derselbe verstanden wurde; „Gesetz“ soll sich erheben über das Sollgesetz für jedermanns Tun, über bloße Legalität. Das Gesetz soll demnach nicht abzielen auf die Tatsache des äußeren Geschehens, die bloße Handlung. Somit scheint es, daß die Gemeinschaft kraft der „Freiheit im Gesetz“, d. i. die Brüderlichkeit, sich aus Faktoren der Wirklichkeit nicht gestalten kann.

Nun erhebt sich die Vernunft über die Natur und ihre Tatsäch-

lichkeit in einer Weise ihres Erkennens, die wir als Zwecksetzen bezeichnen. Zwecke setzt nur der Wille; die Natur wird von Ursache und Wirkung durchherrscht. Zwecke sich zu setzen, kann kein Wille gezwungen werden, wenn man ihn auch zu Handlungen gemäß (fremden) Zwecken bezwänge. So ist er zwar schon formal frei vom Naturgesetz, weil er in seiner Zwecksetzung sich über die Naturkausalität erhebt. Aber er ist noch nicht frei von der Natur in Hinsicht der Materie seiner Zwecke, in Hinsicht dessen, was er will.

Ist das Objekt des Willens wieder ein Gegenstand der Natur (oder eines Analogons der Natur, des Jenseits), der den Willen durch die Wirkung auf das Gefühl von Lust und Unlust reizt, so bleibt der Wille zwar begrifflich frei, aber er ist es nicht mehr vor sich selbst; denn sein Inhalt ist ihm durch die Beziehung auf Lust empfohlen; ohne diese Beziehung wäre dieses Objekt solchem Willen indifferent, also nicht sein Inhalt. Somit ist solchem Willen sein Inhalt gegeben.

Soll der Wille also frei sein, so muß der Zweck seines Wollens rein sein von aller Naturbestimmung, die durch den Reflex auf die Lust dem Willen vermittelt wird. Der Zweck muß also bloß um seiner selbst willen gewollt werden.

Welche Zwecke könnten dies sein? Alle Tatsachenwerte liegen weltweit getrennt von solchem reinen, darum höchsten Zweck.

Der Zweck solchen Wollens kann nur Ich und Du sein. Aber nicht Du in alledem, was mich in meiner Kreatürlichkeit packt, was sich mir durch geheime Fäden an meine Lust und meine Unlust hängt. Dann wärst Du nur ein Mittel, ein bloßer Tatsachenwert für mich. So bist Du der Zweck meines Wollens nur in dem, was sich in der Idee über alle Kreatürlichkeit erhebt: Du als — Mensch, als Menschheit. Und Ich? Ich erhebe mich in solchem Setzen des höchsten Zweckes für mein Wollen gleichermaßen über alle Kreatürlichkeit; denn das Wollen des selbsteignen Zweckes ist Menschheitswille.

Hier ist „Freiheit im Gesetz“: Freiheit, denn der Wille setzt sich selbst rein aus seiner Kraft, aus seinem „Gewissen“ seinen Zweck; Gesetz, denn der Wille will in mir und dir das Gesetz meiner Vernunft: die Menschheit. Diese Idee ist Richter alles Wollens, sie ist das allgemeinste und höchste Gesetz, das uns beschieden ist: „Handle so, daß du die Menschheit in dir wie in der Person eines jeden andern jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst.“

In diesem Gesetze meines Wollens wird das Gesetz der Menschheit in mir frei. Das heißt „Freiheit im Gesetz“.

Wo aber baut sich die Brüderschaft, die Gemeinschaft der Menschheit auf? In keiner Tatsächlichkeit. Denn die zeigt allenfalls nur legal korrekte Handlungen. Die Gleichheit, die dem Ich und dem Du zum Grunde liegt, damit eine Gemeinschaft sich aufbaut, ist nicht die auf die Formen der ökonomischen Arbeit als auf ihre Materie angewiesene Staatsgleichheit mit ihren gleichen Zirkeln von Pflichten und Rechten, deren wenn auch unaufhörlich sich erweiternder, doch begrenzter Kreis dem Schwächeren ein eherner Schutzwall, dem Vorschauenden aber eine lähmende Schranke wird; sie ist nicht die Staatsgleichheit, die, als Korrektiv der sozialen „fremden Kausalität“, gleiche Handlungen sehen will, und die der Mensch mit seinem dahinterstehenden Willen nichts angeht. Die Maxime der „Gleichheit“, die uns „Brüderlichkeit“ heißt, ist nicht die der ausgleichenden Gerechtigkeit, das ne nimis; es ist nicht die Gleichheit aus der Beschränkung, der Restriktion (des Naturtriebs) — es ist die Gleichheit des Unendlichen, die Gleichheit im Unendlichen, die Gleichheit in der Idee.

Diese Gleichheit fordert man nicht, wie man ein Sollen für jedermanns Tun setzt; sie entsteht nur im Wollen solcher Gleichheit, im Glauben an solche Gemeinschaft und hat nur in diesem Wollen und in diesem Glauben ihren alleinigen Bestand.

In ihrem Äußern so lose und andererseits in ihrem Innern so unerschütterlich fest gegründet ist die „Brüderschaft“: Nur auf dem Glauben gegründet, daß Ich und Du zur Vollkommenheit, zum Unendlichen der Menschheit berufen sind.

Das ist Brüderlichkeit: durch alle Hemmung der Natur hindurch, über alles Talent hinweg, in Dir den Menschen als zur Vollkommenheit berufen sehen; nicht Deinen Willen schelten um Deiner Handlung willen, die nicht mehr Dein Werk ist; nicht richten über das Vergangene und Verlorene, sondern helfen auf das Bessere und Zukünftige.

Das Band der Gemeinschaft muß sich von Wille zu Wille knüpfen. Gemeinschaft im eignen Wollen und im Wollenmachen des andern zur Vervollkommnung meinerselbst und des andern, das ist Brüderschaft.

Was allein kann nun das sein, was in mir und jedem andern zur Vollkommenheit strebt? Das, was mein und jedes andern Gesetz ist: Gesetz des Denkens und Erkennens, Gesetz des Willens, Gesetz der künstlerischen Phantasie. Dies Gesetzliche, die Spontaneität des Be-

wußtseins, der Keim der Menschheit in mir und jedem andern soll zur Entwicklung kommen.

Hier stehen wir vor dem Menschen der Idee, der „in meiner Person wie in der Person eines jeden andern“ der letzte Zweck ist, den alle Beziehungen unter Menschen, sofern sie Brüderschaft heißen, zum Zwecke haben.

Halten wir zusammen, daß sittliche Gemeinschaft nichts anderes ist als Gemeinschaft im eignen Wollen und im Wollenmachen des andern zur Vervollkommnung meiner selbst und des andern, daß diese Vervollkommnung aber nichts anderes ist als Freiwerden der Gesetze des Bewußtseins, Erweckung der Spontaneität des Bewußtseins, so folgt, daß alle Brüderlichkeit nichts anderes ist als Gemeinschaft der Erziehung. Erziehung ist Sittlichkeit, und Sittlichkeit ist Erziehung. „Erziehung“ aber verstehen wir in dem universalen Begriff, daß der Mensch zur allseitigen Freiheit seiner Eigenenergie komme, daß die Gesetze sowohl des Erkennens, als des Wollens und des ästhetischen Gefühls in der Einheitlichkeit ihrer Würde erweckt werden. Alle drei großen Systemstufen des Geistes stehen außerhalb jedes Taxmaßstabes, denn sie sind das, was die Spontaneität des Bewußtseins ausmacht, und darin höchster Zweck: Die Idee der Einheit der drei Gebiete ist der Mensch der Idee. Diese Spontaneität des Bewußtseins ist der Charakter der Menschheit.

Somit gibt es nur eine Art unmittelbar positiv sittlicher Arbeit: die Sorge um meine und des andern Befreiung von der Empfindung der Kreatürlichkeit, in dem Willen, eine Gemeinschaft als ein Leben in den freien und reinen Gesetzen des Geistes mit dem andern aufzubauen. Sittlichkeit ist Sorge dafür, daß wir mit dem andern in eine Gemeinschaft des Willens treten, die Schätze der Menschheit in uns ans Licht zu heben.

Mittelbar positiv sittliche Arbeit ist die Arbeit des Forschers der Naturgesetze, der Gesetze menschlicher Arbeitsgemeinschaft und die Arbeit des Künstlers, sofern die Tätigkeit rein aus dem Wollen solcher Arbeit um ihrer selbst willen geschieht. Und welches Genie schaffte ans anderem Sinne und Geiste heraus? So entdeckte Leibniz in mittelbar positiv sittlicher Arbeit sein Infinitesimalkalkül als ein Gesetz des Menschheitsgeistes. Als solches wird es ein Grundgesetz der Natur; der Forscher unterstellt nunmehr die Beobachtungskonstanten, die sein Experiment der Natur abgewinnt, diesem Gesetze des Geistes und wird dadaurch in der Arbeit an den Ein-

zelfällen seiner Beobachtungskonstanten zum Herrn eines Gesetzes der Natur.

So war gewißlich mittelbar positiv sittliche Arbeit die unsägliche Mühe, in der Fulton das Dampfschiff erfand. Oder sollte es der Starrsinn des Profithaschens bei ihm gewesen sein, von dem die Geschichte erzählt, daß er in Sorgen und Schulden so lebte, wie er aus dem Leben schied? War es nicht vielmehr doch der Fanatismus der Einsicht (der Stimmungscharakter des Genies), daß auch er an seinem Teile Menschen für menschheitliche Aufgaben freimachte, indem er sie durch die Kraft des Menschengeistes entband, ein bloßes Werkzeug zu sein, die Natur zu bewältigen? Denn er erhob den Menschen über die Natur und bezwang die Natur durch Natur.

So schaffte das Familiengenie der großen Bachs in mittelbar positiv sittlicher Arbeit; denn ihre Seele spricht in zeitlosen Klängen das reine Gesetz der Menschheitsseele aus.*)

Darum also sind die Werkmeister der Kultur die Wecker der Menschheit in mir. Sie erst enthüllen die Werte, die mir das Recht geben, den andern als Mittel meines Handelns zu gebrauchen. Gebrauchen muß ich ja den andern, da ich handeln will. Aber um dieser Werte willen darf ich nun auch den andern brauchen; denn diese Werte sind Gesetze seiner Geistesfreiheit. So gebrauche ich zwar den andern als Mittel meines Handelns, aber er ist zugleich doch auch Zweck. Denn das, um deswillen ich ihn brauche, ist sein eigenes höchstes Gut. So ist der andere als Zögling in unsere Hand gegeben, auf daß wir dem Menschen in ihm helfend die Hand reichen: Sittliche Arbeit ist Erziehung.

Aus diesen Worten ergibt sich eine klare Trennung von Sozialpädagogik und Individualpädagogik.

Wir bezeichneten die Arbeit der Werkmeister der Kultur als mittelbar positiv sittliche Arbeit, wenn ihrem Willen die Werte der

---

*) Man mag sich vielleicht wundern, daß die sog. „Wohltätigkeit“ hier nicht als irgendwie positiv sittliche Leistung angesprochen wird. Man sollte doch glauben, daß die Gaben (etwa der amerikanischen Besitzer von Goldlawinen) z. B. für Volksbibliotheken, dieser ihrer wohltätigen Bestimmung wegen, sittlichen Charakter hätten. Wir vermögen jedoch diese wie immer imposante Dezimierung des Profites genannt „Wohltätigkeit“, um des Zweckes willen niemals zum sittlichen Akt zu ererheben; der Zweck heiligt bekanntlich nicht die Mittel, und da Geld ebenso bekanntlich „non olet“, d. h. die Spuren seiner Herkunft nicht an sich trägt, so soll man es ohneweiteres hinterher auch nicht adeln, wenn es auf dem sanften Ruhekissen der „Sittlichkeit“ verabreicht wird.

Kultur der Endzweck ihrer Arbeit waren. Wir taten es, weil in diesen Werten der Kultur sich der „Mensch der Idee" objektiviert. Die Werte der Kultur sind also Gesetze der Geistesfreiheit des Menschen. Auf dem unendlichen Wege ihrer Aufrollung ist die Kultur somit die unendliche Äußerung des Bewußtseins. Jeder neue Gesetzeswert der Kultur ist ein neues Sprachmittel des Geistes, damit eine neue Verständigung von Geist zu Geist, das gewaltige Mittel einer Kontinuität aller Menschen zu allen. Die Kultur überwindet unter der Idee der „Gleichheit im Unendlichen" das Individuum. Denn das Individuum ist in seinem Begriffe die endliche Äußerung des Bewußtseins, und wegen des Dunkels der ungehobenen Schätze der Geistesfreiheit ist das Individuum nur der Grund einer Diskontinuität der Menschen.

Denn nicht in dem, was aus dem Innern des Individuums ans Licht gebracht, ist es Individuum; darin ist es Mensch. Individuum ist es nur in alledem, was stumm und unerweckt blieb. Individuum ist der Torso des Menschen der Idee, ist Mensch in den Schranken seiner Kreatürlichkeit.

So ist nicht darin Lenau Individuum, daß der Genius der Schwermut aus ihm spricht; denn in seiner Schwermut singt seine Seele Menschheitgesänge. Aber darin ist er Individuum, daß seiner Seele der sonnige Frohsinn versagt blieb.

So gewiß auch ist, daß die Schwäche unserer Kreatur den vollen Menschen der Idee nicht tragen kann, so soll darum doch nicht etwa gerade das, was die Beziehung zum Menschen der Idee aufrecht erhält in uns, künstlich zum Mittel individueller Trennung unter den Menschen gemacht werden. Alle eigene und fremde Arbeit an uns soll darauf hinausgehen, den Naturbegriff des Individuums zu überwinden unter der Idee der Gleichheit im Unendlichen. Und das besagt Sozialpädagogik.

Es ist also das Individuum, das Naturobjekt, gewiß nicht der Zweck der Erziehung; der Zweck ist „der Mensch"; Erziehung ist Arbeit unter dem Charakter der Brüderlichkeit, unter dem Charakter der Gleichheit im Unendlichen. Das Individuum ist psychisch-physiologische Originalität, Originalität des Naturspiels, dessen Charakter Diskontinuität der menschlichen Erscheinungen ist. Das Ideal der Weckarbeit der Erziehung ist das Genie; denn dieses ist ideelle Originalität, ist die Kraft, Gesetze der Geistesfreiheit zu schauen, in denen sich die Kontinuität menschlicher Gemeinschaft aufbaut und über die Sterblichkeit ihrer Glieder hinweg erhält.

Die Erziehung legitimiert sich hiernach als sittliche Arbeit dadurch, daß sie Weckarbeit an den Gesetzen des Geistes, an der Spontaneität des Bewußtseins ist. Das aber ist die Formulierung der Sozialpädagogik, die hierdurch legitimiert ist. Denn nicht darum ist der andere ein mich verpflichtender Gegenstand, weil er mich nötig hat, damit er ein „Individuum", die Einzigkeit eines Naturspiels, werden könne, sondern darum, weil unsere Bestimmung als sittlicher Wesen die Gemeinschaft im eignen Wollen und im Wollen-Machen des andern zur Vervollkommnung meiner selbst und des andern ist. Wir erinnern daran, daß diese „Vervollkommnung" sich nicht auf das Sittliche zu beschränken habe. Vervollkommnung besagt die Arbeit im Dienste der Spontaneität des Bewußtseins überhaupt, in der Freigabe der Gesetze des Geistes schlechthin. Aus diesen Faktoren erbaut sich die Gemeinschaft von Mensch zu Mensch.

Somit erhält die Pädagogik, verstanden als Weckmeisterin der Gesetze der Geistesfreiheit, die Beziehung von einzelnen Menschen zur Menscheit, d. h. zur Kultur aufrecht und garantiert dadurch eine Kontinuität der Gemeinschaft über das Verschwinden und Neueintreten ihrer zeitlichen Träger hinaus. Das ist der soziale, einzig fruchtbare Sinn der Unsterblichkeit: nicht Unsterblichkeit der Kreatur, sondern Unsterblichkeit ihrer Aufgabe.

In dem Bewußtsein solchen Sinnes der Kultur für den Einzelmenschen, daß sie die Gesamtarbeit der Menschen an ihrer Bestimmung ist, wird die Pädagogik die innigste Beziehung des Einzelmenschen zur Kultur herstellen, damit derselbe als zeitlich bestimmter Träger dieser unendlichen Aufgabe die Ansatzpunkte seiner zeitlichen Arbeit erkenne. So baut die Pädagogik die Beziehung von Einzelmenschen zur Kultur und von Kultur zum Einzelmenschen auf, eine Beziehung, die nicht eigentlich aufgebaut, sondern nur erkannt und erhalten zu werden braucht. Denn Kultur ist die unendliche Äußerung des Bewußtseins, an der der Einzelmensch seine, im vollsten Sinne seine Arbeit verrichtet.

Nur noch einer kürzeren Reflexion bedarf es, um die Charakterisierung der Sozialpädagogik zu vollenden.

(Schluß folgt.)

Seelenwanderung in der Sprache.

Von ***Johannes Gillhoff.***

Es geht der Sprache wie dem Bauernstande. Er soll einer untergehenden Welt angehören, und schon erschaut man im Geiste die Zeit, wo er mit Zipfelmütze und Zubehör ins Museum gewandert ist und nur noch der Katalog von ihm berichtet: „Der letzte Bauer von der guten alten Art. Wehe dem Volk, das nicht mehr zurückgreifen kann zu den Hintersassen in seinen Wäldern, um sich bei ihnen Urkraft zu holen!“ In ähnlicher Gedankenfolge zerfällt das Sprachleben in die Geschichte der Entwicklung (vorgeschichtliche Zeit) und die des Verfalls (geschichtliche Periode). So trennten Schleicher u. a. schon vor Jahrzehnten, so lesen wir's heute — zur unterstrichenen Mahnung ausgearbeitet — in Dutzenden von Lehrbüchern.

In beiden Fällen faßt die sentimentale Klage nur die halbe Wahrheit. Aus seinem Leben in der alten Volkssitte legt der Bauer auch manches ab, was seine innere Freimachung hindert, aus unserer Vorstellung altbäuerlichen Wirtschaftsbetriebes radiert er eine Reihe von Merkmalen heraus; dann wirft er mit fester Hand den Pflug herum, und wir wissen, daß er im Ringen des Alten mit dem Neuen sich selbst nicht verlieren wird und daß er heute weniger denn je zuvor daran denkt, vor den Augen der teilnehmenden Zuschauer eine untergehende Welt zu markieren. Ebenso verkehrt ist es, im Sprachwandel nur Verfall zu sehen.

Allerdings sind die alten, vollen Formen abgerieben und abgeschliffen. Die Beziehungszutaten gaben ihre Selbständigkeit auf, schoben sich an die Stämme, und als der Ton sich auf den Stamm zurückzog, waren sie dem vom Wortende eindringenden Lautverderb widerstandslos ausgesetzt, so daß wir heute ohne weiteres nicht mehr erklären können, wie z. B. das „te“ in „liebte“ einen so tragischen Umschlag des Liebens herbeiführen kann. In der alten Zeit diamantharte, kristallklare, goldschwere Klänge, heute schwache, matte Lautverbindungen, die besonders unter der starken Belastung der Endsilben mit tonlosem oder stummem e leiden. Die gleichmäßige Dehnung betonter Kürzen steigerte diese Einförmigkeit nur, vor allem ging uns ein guter Posten lebendigen Sprachgefühls verloren.

Aber es ist grundverkehrt, in diesem Verlust die Hauptursache des Sprachverfalls zu suchen, ebenso verkehrt wie die unwahre Sentimentalität, nur von Sprachverfall zu reden. Was auf einer Seite Verfall ist, das ist auf der andern gesundes Wachstum, genau wie beim Bauern. Vom a, dem Vokalissimus der Sprache, bis zum r, dem konsonantischen Hausschwamm in den Grundmauern der Mundarten, nichts als Verfall auf der ganzen Linie! Und

doch: die drei Kürzen a, i, u der Grundbestand, im Gotischen elf Vokallaute, im sehr fein ausgebildeten Vokalismus des Mittelhochdeutschen, zweiundzwanzig Zweigformen — das ist doch inneres Wachstum! Weiter bezeichnet der Ablaut einen Höhepunkt deutschsprachlichen Lebens, und ob wir ihn mit Grimm als dynamischen Vokalwechsel, mit Bopp als einfaches Gesetz der Schwere, mit Holtzmann, Grein, Jacobi, Müller u. a. als Angleichung fassen, die zunächst auf hochtonige Silben beschränkt sei, immer ist in ihn das eigentliche Leben, die atmende Kraft der deutschen Wurzeln zu setzen, und in seiner anmutigen Abwechslung finden wir mit Grimm die Fülle unseres vokalischen Wohllauts. So ist es auch ein tolles Ansinnen, wenn wir die Vorgänge der Lautverschiebung auf konsonantischem Gebiet einseitig als Verderb auffassen sollen. Im Gegenteil, Starrheit und Tod wäre es, wenn der Lautbestand einer älteren Periode unverändert auf uns gekommen wäre. Wollten wir schließlich die zahlreichen Unregelmäßigkeiten der neuhochdeutschen Schriftsprache ohne weiteres in den Grund verdammen, wie es häufig genug geschieht, so dürfen wir nicht vergessen, daß diese Schriftsprache Luthers Werk ist, daß die Klagen im letzten Grunde sich gegen ihn richten, der mit störender Hand eingriff in die natürliche Entwicklung.

Es ist sinnlos, die Gegenwart grau in grau anzustreichen und allen wahren oder vermeintlichen Glanz in der Vergangenheit zu suchen. Es ist sinnlos, aber es steckt System darin, und mit dieser unwahren Verhimmelung der Vergangenheit auf Kosten der Gegenwart hätte schon längst gebrochen werden sollen, in Ansehung des Bauern wie im Hinblick auf die Sprache. Auch in unserer alten Sprache herrscht schon viel sogenannter Verfall. Nicht nur im Mittelhochdeutschen, schon im Althochdeutschen treffen wir starke Zersetzung; selbst das Gotische bietet sie auf jedem Blatt, in jeder Zeile.

Ein Beispiel. Zum Dingwort „Macht“ lautet der vierte Fall der Mehrzahl im Gotischen mahtins (h wie ch zu sprechen). Ich kann mir die volle Form zergliedern, ich kann sagen: die Wurzel ist mah, ihre Form steht für mag = vermögen, können, denn der Verschlußlaut geht vor der Dentaltenuis gesetzmäßig über in die Spirans seines Organs, ti drückt die Bedeutung eines Abstraktnomens aus, im n finde ich den Anzeiger der akkusativischen Beziehung, und das s ist Pluralzeichen. So bietet auch das Gotische nur kümmerliche Reste und Zeichen älterer Formen. Diese Reste erklären mir den Umlaut der heutigen Form, aber das ns als Anzeiger des Akk. Plur. ist für sich wieder genau so unklar wie dieser Umlaut. Die Entwicklung ist nur einige Stationen zurückgeschoben. Auch in der Sprache weicht die gute alte Zeit desto weiter zurück in Nebel und Dämmerung, je mehr man sie sucht. Dennoch fällt es merkwürdigerweise keinem bei, angesichts der ns-Reste von Verfall zu sprechen. So dürfen wir uns einigermaßen mit dem Bewußtsein trösten, daß wir nicht schlechter sind denn unsere Väter, die auf der Bärenhaut in „phonetischer Korruption“ machten: andbahti — ambahti — ambehte — ambeht — ambet — amt, von Anfang bis zu Ende nichts als Verfall.

Und dieser Verfall der vollen Formen war durchaus notwendig. Salpotumês, nasidêdeima forderten weit größere Muskeltätigkeit der Sprachorgane als salbten und nährten. Je reger das geistige Leben der Völker, desto notwendiger die Kürze des gesprochenen Wortes. Dem praktischen Vorteil

wurden die schweren Formen geopfert. Überhaupt ist die Fähigkeit der mundgerechten Verkürzung die notwendige Lebensbedingung der Sprachform, sofern nur die Bedeutung im ganzen gewahrt wird. Man mag die ehrwürdige historische Grammatik durchgehen, man mag an der Hand von Brücke, Czermack oder Sievers die Vorgänge lautphysiologisch verfolgen, zuletzt kommt man doch dahin, daß man die Hauptsumma alles Lautwandels kurz und grob als Maulfaulheit zusammenfaßt, wie Max Müller es tat. Der große Erforscher der Sanskritsprache war in seinen letzten Jahren hier und da vielleicht etwas verengländert, aber daß er dies summarische, erlösende Wort fand, bezeugt doch, daß er im innersten Kern seiner Persönlichkeit ein gut deutscher Mann war.

In unserer Grammatik und Phonetik steckt eine Unsumme deutscher Geistesarbeit, aber die Arbeit an unserer Sprache ist damit nicht erschöpft, ist vielleicht erst zur Hälfte getan. Die Grammatik ist nach einem schönen Wort Max Müllers das Blut und das Leben der Sprache. Der Weg zum innersten Sprachverständnis geht durch das Tor der Sprachgeschichte. Jede Formänderung modifizierte unweigerlich auch den Inhalt, die Seele, wenigstens in ihrer Beziehung. In Anlehnung an den Sprachverfall müßten wir folgerecht auch von zunehmendem Seelenverderb in der Sprache reden. Wir wissen, daß mit der Abstumpfung des Sprachgefühls die Zahl der unorganischen Bildungen sich mehrt; wir wissen, daß der sinnliche Hintergrund schwindet, der Zug ins Abstrakte wächst. Aber wir wissen auch, daß die Sprache als die Trägerin des gesteigerten, durchgeistigten Kulturlebens stärkste Entwicklungsfähigkeit bewiesen hat. Notwendig mußte der sinnliche Hintergrund, die unmittelbare, konkrete Bedeutung zurücktreten hinter den Anforderungen einer höheren Kultur. Nicht als Gegensatz, sondern im Sinne des Ausreifens, der natürlichen Ausarbeitung zur Lösung der höheren Aufgabe.

Auch hier ist Entwickelung, was man einseitig gern Verfall nennt. „Bürgerliche“ Tugenden sind nicht mehr solche, die da müssen „verborgen“ bleiben. Ist der Handwerker „zünftig“ geworden, so beweist das nicht mehr, daß er „Schicklichkeit und Anstand“ gelernt hat, und beim „Marschallstab“ denken wir nicht etwa an den Stecken der Roßbuben und Troßknechte. Gebt den Wörtern ihre Bedeutung zurück! rief Pius IX. Das darf nicht heißen: Schraubt eure Kultur zurück auf die Stufe sinnlicher Anschauung! Mit der sinnlichen Fülle des Ausdrucks kommen wir heute so wenig aus wie der Bauer mit dem alten Wirtschaftsbetrieb. Schon Leibniz betonte, daß im Reden und Denken nicht vorwärts kommen würde, wer bei jedem Wort anhalten wollte, um sich ein eigentliches Bildnis seiner Bedeutung zu machen.

Für den praktischen Haushalt der Sprache ist das Bewußtsein des Zusammenhangs der alten Bedeutung mit der neuen auch durchgängig überflüssig. Für den Tagesgebrauch des Wortes Fensterscheibe trägt es nichts aus, zu wissen, daß es zur Zeit der kreisrunden Glasscheiben geprägt und später unbesehens auf die viereckigen Glasplatten übertragen würde. Aber für die Spracherkenntnis bleibt es von höchstem Wert, wenn die alten Formen und Flexionsreste gleich den Toten aus den Gräbern hervorgehen und anheben zu reden. Daß nur die Seele des Wortes nicht an den alten Flexionshaken hängen bleibt! Daß wir nur nicht in der grammatisierenden Seelenanalyse stecken bleiben! Seit den Tagen der formalen Sprachlehre gilt die Beschäftigung

mit sprachlichen Dingen noch immer als eine der grauesten und ledernsten. Die geschichtliche Sprachlehre gibt mehr Leben, weil sie mehr Leben hat. Hier wird seit Grimms Tagen mit unendlichem Maulwurfsfleiß und größtem Erfolg gearbeitet. Darüber hinaus aber liegt die Bedeutungs- oder Seelenlehre, die, abgesehen von einzelnen Versuchen, planmäßig und in großen Zügen bis jetzt kaum in Angriff genommen ward. Formale Sprachlehre — geschichtliche Sprachlehre — Funktionslehre, das ist die gewiesene, geradlinige Entwicklung, und die zweite Stufe muß aus sich selbst heraus notwendig zur dritten führen, hat ihr auch schon die fruchtbarsten Vorarbeiten geliefert. Freilich bietet diese die schwerste Arbeit, weil sie am tiefsten in das innere Leben und Weben der Sprache eindringt. Sie hat die Wurzelbedeutungen aufzuschließen und hat nachzuweisen, wie diese sich unter Hinzutritt der Beziehungsfunktion in Stammbildung und Flexion im Laufe der Zeit bilden, entwickeln und ändern. Vor allem hat sie den Einfluß des Kulturlebens auf die Sprache, der Seelenwanderung in der Sprache nachzugehen, und diese Aufgabe liegt zum großen Teil jenseit der Grenzen, die die Sprachwissenschaft sich bis jetzt steckte. Hilft sie aber, die Schule dem Leben und das Leben der Schule näher zu bringen, so wird ihr Betrieb auch davontragen, was ihm heute noch vielfach fehlt: jene innere Leichtigkeit, die sehr wohl mit Gründlichkeit vereinbar ist, aber allem schwerfälligen Wesen abhold sich zeigt.

Die alten Grenzen sind schon vielfach durchbrochen. Die Seelenwanderung in der Sprache tritt schon in vielen kleinen Kulturspiegeln hervor. Reizvolle Mannigfaltigkeit ersetzt einstweilen den einheitlichen Aufbau. Wir sehen Neuland und haben überdies die Gewähr, daß die sorgsame Arbeit der Wissenschaft den Kurs innehalten und auf Spekulation verzichten wird. Es ist bedeutungsvoll, daß die neuen Lehrpläne für die preußischen Lehrerseminare (vom 1. Juli 1901) auch den Bedeutungswandel für den Unterricht fordern. Der Wert des Lebens in der Sprache ist damit klar anerkannt — anerkannt und ausgesprochen im Gegensatz zur formalen Grammatik. Der Geist tritt an die Stelle des Buchstaben. Vielleicht gibt diese Tatsache den Fachmännern erwünschten Anlaß, das dankbare Arbeitsfeld energisch und planmäßig zu bearbeiten, und jedenfalls ist das Seminar mit an erster Stelle berufen, die Vermittlung der Erträge zu übernehmen. Das Wort wird zum Kulturspiegel, und im Hintergrunde tritt überall lebendig und lebenspendend die sinnliche Kraft, die anschaubare Fülle der Sprache und damit das hervor, was wir in der Literatur Erdgeruch nennen. Diesen Erdgeruch müßten ja in erster Linie die Mundarten verleihen, aber vom hochdeutschen Sprachkörper laufen zu wenig organische Verbindungen hinüber zu den Mundarten. Darum muß der Bedeutungswandel zu Hilfe kommen, und aus so vertiefter Sprachkraft mag immerdar neues Leben erblühen. Dann dürfen wir den zu Eingang erwähnten Weheruf über den Bauernstand auf die Sprache übertragen und in Segen wandeln: Wohl dem Volk, das gelernt hat, zurückzugreifen zu den Hintersassen seiner Sprachwälder, um aus ihrer Urkraft Ströme des Lebens zu holen.

Auf flüchtig gesponnenen Fäden aneinandergereiht, mögen einige Beispiele allgemeinerem Interesse begegnen. Gleich das Wort Beispiel läßt uns anknüpfen. Mit Spiel, spielen hat es nichts gemein, aber im Althochdeutschen begegnet uns das Zeitwort spëllôn = erzählen, reden, und die mittelhochdeutsche Form des Grundwortes lautete spël. Beispiel ist also Beirede, Begleitwort.

So steht auch Kirchspiel für Kirchrede und übertragen für den Bezirk, in dessen Grenzen die von einer bestimmten Kirche ausgehende Rede gehört wird. Überhaupt bieten kirchliche und religiöse Dinge hier prächtige Anhaltspunkte. Beim Sprengel, dem Amtsbezirk eines Bischofs, gedenken wir eines geistlichen Sonderamtes, des Sprengens mit dem Weihwedel. Sprengel ist nichts anderes als Weihwedel. Eine merkwürdige Übersetzung ist durch Notker auf uns gekommen. Als die oberitalischen Mönche in der Schweiz und in Schwaben ihre Predigt begannen, mochte ihnen die Übersetzung des griechischen Evangeliums durch gute Botschaft nicht konkret genug sein. Sie forschten im Volk und fanden, daß für eine gute Botschaft ein Botenlohn, bei den Alemannen Botenbrot genannt, verabreicht werde, und flugs übersetzte Notker Evangelium durch Botenbrot. Ebenso merkwürdig war hernach die Rückübersetzung dieses Wortes durch die alemannischen Glossarschreiber: „so einer eim ein guote botschaft bringt, als von eim sig und andren dergleichen; guote mär, Euangelion." Unsere technischen Ausdrücke in Christentum und Religionsübung sind ja zum größten Teil mit den kirchlichen Baulichkeiten und Gerätschaften, Ämtern und Würden, Gebräuchen und Verrichtungen, von auswärts eingewandert. Kirche und Kapelle, Dom und Münster mit Turm, Chor, Orgel und Kanzel, der Altar nebst Kruzifix, Kerze, Kelch und Oblate, der römische Priester, der lutherische Prediger, dazu der Küster mit Bibel, Postille, Katechismus und Fibel, ob sie nun predigen oder opfern, preisen oder jubeln — oben Paradies und Engel, unten Satan und Teufel, es ist eine einzige große Einwanderung. Freilich fehlte den Deutschen so Sache als Wort. Die erste erwuchs nicht auf eigenen Boden, darum mußte auch das letzte von auswärts bezogen werden. Aber bis zur Stunde hat sich keins der alten Kulturgebiete in seiner Namengebung auf die Dauer so abhängig vom Ausland erwiesen als dies.

Daneben wurden alte bodenständige Ausdrücke wie Glaube, Buße, Beichte und Hölle mit christlichem Sinne durchtränkt. Hölle ist nur eine vokalische Vergröberung für helle und rückt mit hehlen, Helm, hüllen, hohl und Höhle zum selben Stamm. Buße weist bedeutsam auf bessern zurück, und Beichte (ahd. bîgiht) bezeichnet die Zurückziehung des allgemeinen jëhan = sagen, sprechen, erklären, auch den Sonderbegriff des Bekenntnisses. Gut deutsch ist ja auch Abendmahl. Aber als irgend ein am Abend stattfindendes Mahl kennen wir es nicht mehr. Es ist eingeschränkt auf ein bestimmtes Mahl, das zu jeder Tageszeit stattfinden kann. Die Bedeutung ist also sachlich verengert, zeitlich erweitert. Auf die alte Volksreligion weist Ungeziefer zurück. Zëbar, Ziefer, ist das opferbare Tier, Ungeziefer also zunächst die die Gesamtheit der nicht opferbaren. Bei Friedhof denken wir an den eingefriedigten, umhegten Raum, und Sündflut ist als sinfluot (große allgemeine Flut) bekannt. In beiden Fällen hat die mundgerechte Umbildung wenigstens einen Sinn, während wir in dem auch mit sin zusammengesetzten Singrün ein in der Tat sinnloses Sinngrün, mit dem Dingwort Sinn zusammengesetzt, herausfühlen. Bekannt ist die eigentliche Bedeutung von schlecht noch aus der Wendung schlecht und recht, sowie aus Kirchenliedern. Ähnlich wie „einfältig" hat es sich in bestimmter Richtung entwickelt, und, um den Ausfall zu decken, schuf die Sprache aus schlichten ein neues schlicht. Fromm, althochdeutsch frum = tüchtig, nützlich, jetzt tüchtig in religiöser Beziehung,

bedarf ebenfalls nur der Berührung, weil die ältere Bedeutung aus geistlichen und weltlichen Liedern sowie aus der Redensart: zu Nutz und Frommen, klar hervorleuchtet. Die Verdoppelung des m ist ebenso unorganisch wie die des n in Luthers „abspannen“ (Erklärung zum 10. Gebot). Das Wort hat nichts gemein mit unserem an- oder abspannen, rückt vielmehr zum althochdeutschen spanan = trennen, vgl. Span, das vom Holz abgetrennte Stück. Da das Abtrennen der Person oft durch Verlockung geschieht, stand der Stamm schon früh für locken, reizen (vgl. Schade, Althochdeutsches Wörterbuch). Bekannt ist schließlich die verstärkende Formel: Stein und Bein schwören. Sie wird sich aus dem alten Brauch erklären, da der Schwörende seinen Eid auf Altar und Heiligengebeine ablegte. Eine Erinnerung an die volkstümlichen Gottesurteile liegt dagegen in der plattdeutschen Beteuerungsformel: Ganz gewiß up'n gläunigen Stein!

Er trug einen Ziegenhainer, ich kaufte mir einen Böcklin, er schenkte mir einen Neufundländer — die Verbindung der Vorstellungen ist sehr eng; man braucht nur eine anzutippen, sofort steigt beim Hörer die andere über die Schwelle des Bewußtseins. Sprachlich wird sie also gespart. Im übrigen bieten Herkunft und Abstammung wenig Anlaß zum Verweilen. Gesucht ein tüchtiger Oberschweizer! Im Anzeigenteil der Zeitung heißt heute allgemein der ein Schweizer, der das Molkereiwesen berufsmäßig ausübt. Es ist längst nicht mehr nötig, daß er aus der Schweiz stammt. Name und Sonderbedeutung haben sich von dem Musterlande der Milchwirtschaft und Käsebereitung gelöst und sind gemeindeutsch geworden. Käselausch! Was ist's mit dem geheimnisvollen Wort? In einigen ostpreußischen Kreisen dient es zur Bezeichnung der plattdeutschen Mundart. Schon um die Mitte des 17. Jahrhunderts hieß es in der Umgebung von Danzig, das gemeine Volk rede dort käselausch. Den anheimelnden Klang bezog man auf die Käse bereitenden Einwanderer aus Holland, bis die Untersuchungen Stuhrmanns wahrscheinlich machten, daß der Ausdruck von mittelalterlichen Kolonisten aus Mecklenburg und Lübeck nach Preußen gebracht wurde. In Mecklenburg kommt der Ortsname Käselow mehrfach vor, ebenda steht die sprichwörtliche Redensart: Dat is en Käselowschen = ein echt Plattdeutscher.

Hier dürfen wir an dem Wort deutsch nicht vorbeigehen. Man nimmt noch immer an, daß der älteste Beleg des Wortes aus dem Jahre 786 stamme. Er kommt aber schon in der Bibelübersetzung des Ulfilas vor und zwar Galater 2, 14: „jabai thu Judaius visands thiudisko libais jah ni judaivisko, hvaiva thiudos baideis judaiviskon?“ (Luther: So du, der du ein Jude bist, heidnisch lebest, und nicht jüdisch, warum zwingest du denn die Heiden jüdisch zu leben?). An der Ableitung von thiudisks aus thinda = Volk ist nicht zu zweifeln. Der Sinn des Wortes ist volksmäßig, heimatlich, eingeboren und geht auf den Gegensatz des gesamten Volkes zu einzelnen Stämmen, oder zu einem fremden Volk, hier dem jüdischen. Den Nebensinn „heidnisch, barbarisch“, den er früh bei geistlichen Schriftstellern trägt, darf man nicht abweisen; doch ist es auch durch nichts gerechtfertigt, ihn zum Hauptsinn zu machen. Ob die Goten das Wort bereits von ihrer Sprache im Gegensatz zu andern Sprachen gebrauchten, wissen wir nicht. Die politische Bedeutung des Wortes setzte sich zuerst in Italien fest, erst im 12. Jahrhundert tritt sie auf deutschem Boden in deutscher Fassung auf. Die Übertragung auf das

Gebiet des Sittlichen, auf deutschen Mut, deutschen Fleiß, deutsche Ehrlichkeit u. a. begegnet erst in und nach der Reformation, um ihren Höhepunkt bei den Dichtern der Freiheitskriege zu erreichen. Der stillschweigende Gegensatz ist meist „welsch", in den letzten Jahrzehnten auch wieder „jüdisch". So greift die neueste Zeit merkwürdig genug auf den alten Gegensatz zurück, zu dem der alte Gotenbischof am Fuß des Hämus das Wort ausprägte.

(Schluß folgt.)

Umschau.

Berlin, den 5. Oktober 1903.

Das Herbstlaub fällt. Der Waldboden ist mit einer bunten Blätterschicht bedeckt. All der Reichtum des Frühlings ist dahin. Er düngt den Boden für ein neues Blätterkleid des Waldes, für einen neuen Frühlingsschmuck.

Die Naturwissenschaft belehrt uns, daß der Baum mit raffinierter Ökonomie nur die für ihn wertlosen Zellgewebe der Blätter opfert, die zum Aufbau neuer Zweige, Blätter, Blüten und Früchte nötigen Stoffe aber sorgsam herauszieht und in seinem Stamme den Winter hindurch birgt. Einer der wunderbarsten Vorgänge in der Natur! Der kahle, entlaubte Baum, der, nach dem Augenschein beurteilt, alles eingebüßt hat, was ihn für uns zum Baume macht, hat in Wirklichkeit nichts verloren, sondern nur das, was außen gefährdet ist, was Winterfrost und Wintersturm vernichtet haben würden, in seinem gepanzerten Innern geborgen. Fast wie der Mensch. Auch ihm wirft Mutter Natur ein Blätterkleid um, auch ihn schmückt sie mit Blütenpracht, die das Auge erfreuen, die aber auch verschwindet, wenn der Herbstreif fällt und der Winter naht. Aber auch hier wird nur das Gehäuse, die Schale abgeworfen. Was wertvoll ist für den Organismus, was ihm neues Leben zu geben vermag, bleibt; es verbirgt sich dem oberflächlichen Auge indessen hinter der schmucklosen, oft rauhen Schale, die auch dem Menschen für die Herbst- und Wintertage übergeworfen wird. Sie widersteht dem rauhen Winter und schützt, was unter ihr liegt.

Eine Naturerscheinung, in der eine ganze Welt des Trostes für den Erzieher liegt! Nicht nur, was Mutter Natur freiwillig hergibt, verfällt dem Winterfrost — auch das, was menschliche Erziehungskunst an äußerem Schmuck- und Blätterwerk ihr abringt. Ja, es will uns oft scheinen, als ob alles, was Erzieherfleiß und Lehrerkunst geschaffen haben, nicht einmal den Sommer hindurch Stand hielte. Die Früchte des Schulunterrichts verschwinden dem Auge des oberflächlichen Beobachters fast ganz. Aber wenn sie in das organische Leben übergegangen sind, so verbleiben sie dem Menschen trotz alledem. Je mehr sie von der Schale verschwinden, um so mehr befruchten sie das Innenleben und geben den Stoff, aus dem neues Leben sich aufbaut, aus dem das Handeln und Wirken des entwickelten, abgeschlossenen Menschen sich aufbaut.

So fällt auch sonst das Blattwerk zu Boden. Was wir in jahrelanger Arbeit schaffen, verfällt oft in einer Herbstnacht, und kein Frühling vermag

es dem Auge wiederzugeben. Was am Boden liegt, was tot ist, kann nur auf dem Wege des ewigen Kreislaufes vom Boden sich erheben und wiederum organischer Stoff werden; aber wenn nicht rohe Gewalten in den Gang der Dinge eingreifen, fällt nur das zu Boden, was auf den Boden gehört.

Und so ist es auch mit dem, was die Erziehung dem geistigen Leben der Völker, der Menschheit hinzugefügt hat. Es kann nur mit der Menschheit versinken und vergehen.

Im schulpolitischen Lexikon der Bildungsgegner steht von alledem freilich nichts. Und doch wissen sie am besten, was Bildung und Erziehung bedeuten. Sie wissen, daß Fortschritte in der Bildung und Gesittung nichts Äußerliches sind, nicht etwas, was man haben und auch entbehren kann, sondern daß die Bildung zu den Mächten gehört, die die Grundlagen des Volkslebens und der staatlichen Gebilde zwar langsam, aber sicher verändern. Große Staatsmänner und Philosophen haben das zu allen Zeiten gewußt. Freilich liegen die Perioden nicht zu weit hinter uns, in denen man den Staat als ein mehr oder weniger mechanisches Instrument auffaßte, bestehend aus einer großen denkträgen und willensschwachen Mehrheit, die von wenigen Köpfen gelenkt und regiert werden müsse, und deren größte Tugend neben einer nicht zu geringen Geschicklichkeit in der Ausführung behördlicher Weisungen der blinde Gehorsam sei. In Preußen ist diese Staatsweisheit bei Jena grausam gerichtet worden, und seitdem ist das Evangelium der Volksentwicklung im Hohenzollernstaate niemals mehr völlig vergessen worden. Fichtes staatspädagogische Ideen würden zu andern Zeiten die Geister kalt gelassen haben, aber im Angesichte der Zeitereignisse wirkten sie wie eine elementare Macht, und noch heute klingen die „Reden an die deutsche Nation“ nach, so sehr man sich an manchen Stellen auch bemüht, sie zu kennen. Spätere glücklichere Ereignisse haben in demselben Staate in der auffälligsten Weise gezeigt, was die Entwicklung und Entfesselung der moralischen und geistigen Kräfte, die in den Massen gebunden sind, für ein Gemeinwesen bedeuten. Sadowa und Sedan sind vorbehaltlos auf das Konto der preußischen Volksschule geschrieben worden.

Aber niemals hat die Fichtesche Auffassung der pädagogischen Aufgaben des Staates sich allgemeiner Anerkennung erfreut. Der Gedanke, daß die Massen doch nur „Unterholz“ seien, das den Waldboden zwar schmückt, aber niemals sich frei zum Himmelslichte erheben darf, ist zu alt und hat zu lange das Denken beherrscht, um in so kurzer Zeit ganz zu Grabe getragen zu werden. „Da stehen die gewaltigen vielhundertjährigen Stämme, die durch die Sonne Gottes großgezogen worden sind, da stehen sie weit gebreitet auf dem Boden, der ihnen gehört, da sie in ihm wurzeln, und dehnen sich durch den ganzen Raum, der ihnen zur Entfaltung verliehen wird, und das ist ihr Recht, denn den brauchen sie, auf dem stehen sie — weiß Er nun, Lux, warum das Unterholz ihnen nicht über den Kopf wachsen kann?“ (Graf Peter von Finsterberg im „Pfarrer von Kirchberg“). Ja, in dem Augenblicke, wo die Früchte der Volksbildung zu reifen anfangen und die in den Massen entwickelten Kräfte sich im wirtschaftlichen, sozialen und politischen Leben fühlbar machen, beginnt auch die Gegenarbeit von denjenigen Stellen, die sich dadurch in alten „Rechten“ und Positionen beschränkt und bedroht sehen. Jene alte Auffassung des Volkslebens besteht weiter, sie besteht auch noch

da, wo die Massen die vollgültigsten Beweise erbracht haben, daß nur von ihren breiten Schultern hochragende und fest fundierte staatliche Gebäude getragen werden können, und so kommt es, daß alle Volksbildungsbestrebungen noch heute beargwohnt und gehemmt werden.

Soll das so bleiben? Es ist oft gesagt und geschrieben worden, daß Deutschland nicht das Land unerschöpflicher physischer Hilfsmittel ist, daß seine beste Waffe im friedlichen Wettkampfe der Völker seine Menschen sind, die es besser erzieht und höher entwickelt als andere Länder. Das Herzland Europas kann nur auf der Intelligenz seiner Bewohner sich weiter entfalten, nur dann hat auch in den deutschen Reichsgrenzen die Erde für alle Raum.

An der Emporbildung seines Volkes sollte jeder sich beteiligen, der selbst eine höhere Bildung sich aneignen konnte, und dadurch wenigstens einen Teil dessen zurückvergüten, was er der Kulturgesellschaft und ihren Einrichtungen verdankt.

Aber wie geringe Unterstützung finden noch alle Bildungsbestrebungen im Vergleich zu der Freigebigkeit gegenüber den Wohltätigkeits-, kirchlichen und parteipolitischen Schöpfungen! Alle Veranstaltungen und Vereinigungen, die auf unserem Gebiete arbeiten, müssen mit dieser geringen Opferwilligkeit rechnen. Von zehn Menschen ist kaum einer davon überzeugt, daß es richtiger und weit wirksamer ist, Kräfte zu entwickeln, als Wunden zu heilen und Löcher auszuflicken. In markanten Worten wurde die Tatsache, daß wir in Deutschland mit starken bildungsfeindlichen Mächten zu rechnen haben, auf der am 3. und 4. Oktober in Berlin abgehaltenen Hauptversammlung der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung beleuchtet.

Was tun? Zunächst müssen alle Fürsprecher der Volksbildung noch vernehmlicher als bisher an die öffentliche Meinung und an die gesetzgebenden Körperschaften appellieren. Vor der Macht des Gedankens muß schließlich doch jede andere Macht kapitulieren. Sind unsere Schul- und Bildungsforderungen richtig, so gehört ihnen die Zukunft, was auch die gegenwärtigen Machthaber dazu sagen mögen.

Wo sollen wir unsere Bundesgenossen suchen? Bei allen denjenigen, die eine liberale Weltanschauung vertreten. Diese große Gemeinde derjenigen, die am Wachsen, an der Entwicklung Freude haben, denen das Werden das Kennzeichen des Lebens und der Stillstand das des Todes ist, finden sich allerdings nicht in einer politischen Partei zusammen. Um so besser. Wie wollen sie auch in den anders benannten Parteien suchen. Wenn alle diejenigen, die in einer liberalen Weltanschauung sich vereinigen, auch äußerlich geeint wären, so könnte niemals, wie jetzt, eine verhältnismäßig kleine Gruppe zur Macht im Staate gelangen.

Der Liberalismus muß wieder offensiv werden. Nur vor dem mutig Vordringenden senkt der Feind die Waffen. Unsere Aufgabe ist es, für die liberale Politik die Forderungen zu formulieren und den Nachweis zu erbringen, daß die Erfüllung eben dieser Forderungen die Volksbildungsanstalten befähigt, ihre große Mission zu erfüllen.

Eine große allgemeine Lehrerversammlung in Berlin, von den Kollegen Clausnitzer, Gallee, Päßler und Röhl einberufen, hat nach einem Referate von Tews eine Reihe von Forderungen aufgestellt, die mit Recht als Lebensfragen der preußischen Volksschule bezeichnet werden können.

Diese „Wünsche und Hoffnungen für die nächste Landtagsperiode" können zum Teil nur auf dem Wege der Gesetzgebung erfüllt werden. Dahin gehören: 1. Trennung des Unterrichtsministeriums vom Kultusministerium. 2. Ergänzung des Schulaufsichtsgesetzes vom 11. März 1872 durch Bestimmungen, welche die pädagogische Fachaufsicht für die Volksschule sicherstellen und die Lokal-Schulinspektion beseitigen. 3. Revision des Besoldungsgesetzes im Sinne der Beschlüsse des 2. preußischen Lehrertages, insbesondere Erhöhung des Grundgehaltes auf mindestens 1350 Mk. und 150 Mk. Alterszulagen. 4. Erlaß eines Schulunterhaltungsgesetzes, durch welches die Volksschulausgaben auf den Etat der politischen Gemeinden übernommen und eine angemessene Beteiligung des Staates an den Volksschullasten sichergestellt wird. 5. Aufhebung der Privatpatronate in der Weise, daß das bisher von den Gutsherren ausgeübte Lehrerwahlrecht in derselben Ausdehnung auf die Gemeinden übergeht. 6. Erlaß gesetzlicher Bestimmungen über die Zusammensetzung und die Befugnisse der Schulvorstände und Schuldeputationen, mit der Maßgabe, daß den Lehrern Sitz und Stimme in diesen Körperschaften gewährleistet wird. 7. Gewährung des passiven Wahlrechts zu den Gemeindevertretungen. 8. Erlaß einheitlicher und zeitgemäßer gesetzlicher Bestimmungen über Schulpflicht und Schulversäumnisstrafen. 9. Einführung der obligatorischen Fortbildungsschule für Knaben und Mädchen in Stadt und Land.

Durch Einwirkung auf die Königliche Staatsregierung, ohne gesetzgeberische Maßnahmen durchführbar, könnte erreicht werden: 1. Die Fortführung der Reform der Lehrerbildung. 2. Die Regelung des Avancements im Volksschuldienste nach dem Muster des höheren Schulwesens und Beseitigung sämtlicher Prüfungen für leitende Stellungen im Volksschuldienste. 3. Das Verbot der Übernahme der niederen Kirchendienste durch Volksschullehrer. 4. Eine zureichende unterrichtliche Versorgung der gesamten Volksschuljugend durch Verkleinerung der Schulklassen und Vermehrung des Lehrpersonals. 5. Die Weiterentwicklung der Volksschule zu einer einheitlichen nationalen Bildungsanstalt: keine die zweckmäßige Organisation schädigende konfessionelle Trennung der Schule, keine Vorschulen, keine Elementarklassen an Mittelschulen und höheren Mädchenschulen. 6. Der Erlaß von Normativbestimmungen über Einrichtung und Ausstattung der Unterrichtsräume.

Zunächst für die Wahlen zum preußischen Landtage aufgestellt, sollen diese Forderungen überhaupt die wichtigsten Anliegen der Volksschule in Preußen und einer Reihe anderer deutscher Staaten zum Ausdruck bringen. Hoffentlich gelingt es, eine parlamentarische Gruppe zur tatkräftigen Vertretung dieser Gedanken zu veranlassen. Der Reaktion, deren Absichten bekannt sind, kann nur durch Angriff, nicht durch Verteidigung allein, die Spitze geboten werden. Dem Mutigen gehört die Welt, nicht dem großen Haufen. Wenn der Liberalismus, den wir meinen, sich selbst treu bleibt, so kann er das Dornröschen Schule erlösen und in und mit ihr seinen Geistesinhalt auf spätere Geschlechter vererben.

Notizen.

Zur Frage der Ermüdungsmessungen führte auf der 4. Jahresversammlung des Allgemeinen deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege in Bonn der Kinderarzt Dr. Rensburg (Elberfeld) in seinem Vortrage über Stundenverteilung und Nachmittagsunterricht folgendes aus: „Es erübrigt nur noch die Erörterung der Frage: Welche Unterrichtsgegenstände sind als anstrengend anzusehen und welche nicht? Sie alle wissen, durch welche Methoden man versucht hat, experimentell die Ermüdung durch die einzelnen Unterrichtsfächer zu prüfen, um eine Grundlage für einen rationellen Stundenplan zu haben. So sehr man auch als Naturwissenschaftler das Bestreben, an Stelle der auf subjektivem Empfinden beruhenden Abschätzung ein exaktes Experimentalresultat zu setzen, freudig begrüßt, so sehr muß man sich dennoch eingestehen, daß keine der noch so geistreich, ja stellenweise sogar raffiniert erdachten Methoden im stande sein kann, den Verhältnissen des gewöhnlichen Schulunterrichts derart zu entsprechen, daß ihre Resultate direkt auf diesen übertragen werden können. Auch gegen die den Unterricht selbst ja unberührt lassenden Methoden Mossos und Griesbachs lassen sich, wie noch neuerdings von Kraepelin und anderen geschehen ist, schwerwiegende Bedenken anderer Natur über die Verwertbarkeit ihrer Ergebnisse vorbringen. Wo also diese Ergebnisse mit den schon lange gemachten praktischen Erfahrungen übereinstimmen, wird man sie mit innerer Befriedigung als eine experimentelle Bestätigung begrüßen; aber man hüte sich davor, auf ihre Resultate allein hin tiefer eingehende Reformen zu empfehlen oder zu verwerfen. Schon mehr dem Realen sich nähernd und deshalb auch unbedenklicher verwertbar sind da Beobachtungen, die Schiller über die Ermüdung der Schüler im Unterricht selbst machte... Aber selbst wenn wir im stande wären, genau mathematisch den Ermüdungseffekt jeder einzelnen Disziplin zu bestimmen, glaube ich, würden wir dennoch schwer einen einheitlichen Plan aufstellen können, der allen Forderungen gerecht würde, schon aus dem Grunde, weil die Ermüdungseffekte der einzelnen Unterrichtsgegenstände je nach Beanlagung und Interesse bei den einzelnen Schülern verschieden groß sein werden; einen ebenso großen Einfluß übt hier auch anerkanntenmaßen der Lehrer selbst aus, der durch anregenden Unterricht einen anstrengenden Gegenstand ebenso erfrischend als durch Langweile einen leichten Gegenstand ermüdend machen kann. Also auch in dieser Frage halte sich der Arzt, da er unmöglich exakte Forschungen für die Reihenfolgen der einzelnen Stunden aufstellen kann, zurück und überlasse die Anordnung vertrauensvoll dem Pädagogen."

„Was ist zu tun, um den **Fortbildungsschulzeugnissen** mehr Beachtung als bisher zu verschaffen?" „1. Im Interesse der Schüler und in Rücksicht auf das Ansehen der Fortbildungsschule ist zu wünschen, daß dem Zeugnis der Fortbildungs- bezw. Fachschule im Leben mehr Beachtung als bisher geschenkt werde. 2. Zur Verwirklichung dieses Wunsches ist: a) an die Innungen bezw. Gewerbekammern das Ersuchen zu richten, daß in Zukunft bei Gesellenprüfungen das Zeugnis der Fortbildungsschule in den Hauptzensuren in das Lehrzeugnis eingetragen werde und daß auf Grund eines vorzüglichen Zeugnisses die theoretische Prüfung dem Prüfling erlassen werde, b) beim Kriegsministerium zu petitionieren, daß, wie dies in einzelnen Fällen bereits geschehen ist, die

Militärpflichtigen bei ihrer Meldung zur Stammrolle veranlaßt werden, das Abgangszeugnis der Fortbildungsschule vorzulegen, damit dessen Hauptzensuren in die Stammrolle eingetragen werden, c) beim Justizministerium vorstellig zu werden, daß allenthalben bei Eröffnung der Untersuchung gegen jugendliche Personen männlichen Geschlechts das Fortbildungsschulzeugnis eingefordert werde.“ (Vorstand des Sächsischen Fortbildungsschulvereins.)

Betreffs der in Leipzig geplanten **Einführung fremdsprachlichen Unterrichts in die Volksschule** faßte der Leipziger Lehrerverein folgende Beschlüsse: „1. Der fremdsprachliche Unterricht werde nicht von vornherein auf eine bestimmte Sprache (wie etwa auf das in Aussicht genommene Französisch) beschränkt, sondern man lasse das Bedürfnis entscheiden. Außer Französisch würde es sich auch um Englisch handeln. Darüber, ob mehr das Französisch oder mehr das Englisch zu berücksichtigen wäre, könnte ein Gutachten der Handelskammer eingeholt werden. Dieser Schritt empfiehlt sich auch deswegen, weil bei der methodischen Ausgestaltung des fremdsprachlichen Unterrichts der Grundsatz leitend sein müßte, daß dieser Unterricht in erster Linie nicht formalen, sondern praktischen Zwecken dienen soll. 2. Der fremdsprachliche Unterricht werde nicht bloß auf die Bürgerschulen, sondern auch auf die Bezirksschulen (also auf sämtliche Volksschulen) ausgedehnt und zwar auf Knaben und Mädchen. 3. Der fremdsprachliche Unterricht sei nicht obligatorisch, sondern fakultativ. Auch der an den höheren Bürgerschulen jetzt schon bestehende obligatorische Fremdsprachunterricht möge in einen fakultativen umgewandelt werden. 4. Über die Teilnahme an diesen Kursen entscheidet nicht nur der Wille der Eltern bez. der des Kindes, sondern auch das Urteil der Schule. Sie prüft, ob der betreffende Schüler seinem geistigen und körperlichen Leistungsvermögen nach zum erfolgreichen Besuche des Sprachkurses geeignet erscheint. Schüler, die infolge des Fremdsprachunterrichts in ihren sonstigen Schulleistungen merklich zurückgehen oder sich den Forderungen des Fremdsprachunterrichts nicht gewachsen zeigen, können aus dem Kursus wieder ausgeschieden werden.“

Kunst und Sport. „Wenn die klassische Bildung, die wir zurückerobert haben, nicht aus sich selber zu ihrem letzten Sieg hindurchzudringen vermag, das heißt, die Begründung unseres Menschendaseins auf die volle, ursprüngliche Weisheit der Natur wirklich zu erreichen, dann führt uns vielleicht auf weitem Umweg der Fortschritt des Naturerkennens zurück zum vollen Verständnis mit ihr. Noch besser als beides wäre allerdings das Erwachen des unmittelbaren Gefühls, denn was aus dieser Quelle stammt, vermag allein als Kraft dem schöpferischen Vermögen zugute zu kommen. Das Bedürfnis des Herzens ist noch immer die letzte Triebfeder jeder lebensfähigen Weltansicht. Erst wenn wir die ewigen Gesetze der Allmutter, auf denen wir fußen, zugleich zu den heiligsten Geheimnissen erheben, die wir verehren, erst dann vermag auf dem einzigen Heimatgrunde unseres irdischen Wesens auch die Kunst wieder zur Verherrlichung der Werte zu gelangen, die wir keinen Augenblick ungestraft vergessen, unserer leiblichen Existenz und unserer physischen Organisation. Nur ausgehend von diesem unveränderlichen Grunde, vermögen wir auch das Problem der ästhetischen Erziehung oder der künstlerischen Bildung unseres Volkes mit einiger Aussicht auf Erfolg in Angriff zu nehmen; so erst werden sich diese Bestrebungen

fruchtbar erweisen für die Verjüngung der schöpferischen Kraft. Aus der Freude des Menschen an sich selbst und seinesgleichen, aus der Gesundheit des natürlichen Daseins entspringt aller Antrieb zur Selbstdarstellung und zur Verewigung des eigenen Wertes für immer sich erneuernden Genuß, mitten im Wechsel des Entstehens und Vergehens, dem wir allesamt anheimfallen. Deshalb erwarten wir das Erwachen des künstlerischen Sinnes viel eher auf den Tummelplätzen unserer Jugend und von der Pflege körperlicher Übungen bei Jung und Alt. Nicht unsere Schulzimmer, sondern unsere Badeanstalten, nicht unsere Hörsäle, sondern unser Fechtboden, selbst nicht die Zeichenstunde, sondern die Erholungspausen auf dem Hof, draußen auf grünem Rasen oder glänzender Eisbahn, beim ausgelassenen Spiel unter freiem Himmel sind die wichtigsten Stätten der ästhetischen Erziehung. Gönnt dem Knaben, der nackt ins Wasser springen will, die Freude an seinem geschmeidigen Körper; weckt sie und stärkt sie ihm, diese Lust, seine Kräfte zu prüfen, sich mit anderen zu messen und mit älteren Genossen zu vergleichen. Gönnt sie und verschafft sie auch dem Mädchen ungescheut, das ist sogar das beste Mittel, die Stubenluft der Phantasie zu reinigen und böse Träume zu verjagen. Hier am Schwimmbassin, dort beim Ballspiel gibt es Augenweide genug für den Teilnehmer wie für den Zuschauer. Da wachsen dem schöpferisch Begabten die Motive wie von selber zu, füllt sich die Anschauung mit Erinnerungsbildern, die über Nacht wieder aufwachen und nicht ruhen, bis sie sich eines Tages zum Kunstwerke ausgewachsen haben. Da gedeiht die gesunde Verherrlichung des nackten oder leicht bekleideten Körpers, frei von allem Beigeschmack des Kunstsalons oder gar des Alkovens. Und was an plastischem Bildwerk aus dem öffentlichen Wettspiel und eifrigem Sportbetrieb, aus der Turnerfahrt oder dem Sängerkrieg entstanden ist, das wirkt auch weiter und bleibt volkstümlich wie Kirmeß einst und Schützenfest; das vermag sich aber andererseits auch getrost zu idealem Aufschwung zu erheben, ohne sich dem lebendigen Mitgefühl der Heimat zu entfremden. Mitten aus der Arbeit stammen die heroischen Gestalten, die Const. Meunier den Götterbildern der Antike an die Seite gestellt hat, und sie beweisen für alle dazwischen liegenden Regionen menschlicher Tätigkeit mit. Noch immer lebt die plastische Schönheit, Großartigkeit und der Adel des organischen Geschöpfes, von dem selbst die semitische Lehre behauptet, er sei nach dem Ebenbilde der Gottheit geformt.“ (Prof. Dr. Schmarsow, Leipzig, in der Schrift: „Unser Verhältnis zu den bildenden Künsten.“)

Zur Frauenbewegung. „Was sich in der Öffentlichkeit am aufdringlichsten als Frauenfrage ausbietet, ist viel mehr Klassenkampf als Kampf der Geschlechter. Die Fordernden sind zumeist ledige Frauen aus den durch soziale Stellung und Geburt bevorzugten Volkskreisen, die für sich diejenigen Plätze beanspruchen, die heute von Männern aus den nächstniederen Volksschichten eingenommen werden. Und daß die Frau auf so vielen Gebieten dem Manne es ‚gleichtut‘ oder ihn gar ‚schlägt‘, ist viel seltener eine Frage des Geschlechts als der sozialen Stufe und der damit verbundenen Hemmungen und Förderungen. Durch diese Reviere der Frauenbewegung weht ein streng individualistischer und ein — allerdings sorgsam versteckter — aristokratischer Zug, Nietzscheluft könnte man sagen, und sehr mit Unrecht wird sämtlichen Frauenforderungen ohne Unterschied die soziale Etikette aufgeklebt. Eine fortgeschrittene Gesetzgebung wird diese Dinge wahrscheinlich einmal in ganz

anderem Lichte erscheinen lassen, als sie heute dem lesenden und hörenden Publikum gezeigt werden. Die Basis alles sozialen Lebens, die Familie, wird heute in der Gesetzgebung fast vergessen, und man bemüht sich krampfhaft, ganze Völker gesetzgeberisch als ledige Männer und Frauen zu behandeln, denen es denn auch, soweit der Staat überhaupt Glücksgüter verteilen kann, so wohl geht wie niemals zuvor, und zwar den männlichen Hagestolzen immer noch ein gut Stück besser als den weiblichen. Leute, die sich über die ‚Frauenfrage' die Finger wund schreiben, drücken trotzdem beide Augen zu vor der Tatsache, daß vor den Frauen, die den wirklichen Frauenberuf erfüllen, daß heißt einigen Kindern nicht nur das Leben geben, sondern sie auch so erziehen, daß sie Menschen sein können, vielleicht nicht 20 Prozent vor der bittersten materiellen Not geschützt sind. Praktische Sozialpolitik, die dem Leben und der Bestimmung beider Geschlechter gerecht wird, dürfte uns weiter führen als die bis zum Überdruß geführten Debatten über die Gleichheit der Geschlechter und die daraus abgeleiteten ‚gleichen' Rechte, die von den sie reklamierenden Frauen im Ernste niemals akzeptiert werden könnten, wenn man ihre Korrelate, die gleichen Pflichten, daneben stellte. Diese Gleichheitsfrage, falls sie von ihren Vertreterinnen wirklich ernst genommen werden sollte, ist der eklatanteste Beweis dafür, daß es bei der Erörterung so schwer wiegender Probleme mit den offenkundigsten ethnographischen und kulturgeschichtlichen Tatsachen mehr als leicht genommen wird. Daß die Botokudin ihrem Herrn Gemahl ziemlich ähnlich ist, und daß man in den unentwickelten Hottentotten- und Negerstämmen unter Umständen 100 Frauen auch an die Stelle von 100 Männern stellen kann, ist Tatsache. Aber wo der Zivilisationsprozeß in einem Volke irgendwie merklich eingesetzt hat, ist die Differenzierung der Geschlechter bereits soweit vorgeschritten, daß die Ungleichheit auch dem blödesten Auge aufstoßen muß. Wie Kulturfortschritt mit Differenzierung der Kulturarbeit zum großen Teil identisch ist, so äußern sich die Wirkungen der Kultur auch auf die geistige und körperliche Gestaltung der beiden Geschlechter, und zwar umso augenfälliger, je tiefer die Kultur das ganze Wesen des Menschen ergreift. Die Kulturgesellschaft weiß mit der Gleichheit in anderem als in rein formalem Sinne überhaupt wenig anzufangen. Je feiner ihre Struktur wird, umsomehr muß sie differenzieren und individualisieren." (J. Tews im Berliner Tageblatt, Nr. 448.)

Kurze Hinweise.

In Nr. 33 und 34 der „Schweizerischen Lehrerzeitung" wendet sich Giger (Seuzach) gegen die neuerdings besonders in Mannheim und Zürich versuchte Teilung der Altersklassen in Fähigkeitsabteilungen. Er würdigt die Gründe, die für diese Einrichtung maßgebend waren, hebt aber auch scharf die Schülern und Lehrern daraus erwachsenden Nachteile hervor und sucht schließlich nachzuweisen, daß es auch ohne jene fragwürdige Einrichtung möglich sein möchte, auf andere Weise — durch ärztliche Untersuchung beim Schuleintritt, sorgsame Schulgesundheitspflege, Beschneidung des Lehrstoffes u. s. w. — dem tatsächlich bestehenden Notstande vorzubeugen.

Experimentelle Untersuchungen behufs Entscheidung der Frage, ob Einzel- oder Klassenunterricht zu besseren Leistungen befähige, sind kürzlich von dem Würzburger Lehrer August Mayer unter Mitwirkung des Professors Külpe aufgestellt worden. Das Resultat bietet Prof. Meumanns „Archiv für die gesamte Psychologie“ (I, 2). Es fiel durchaus zu Gunsten des Klassenunterrichts aus. Die Schüler arbeiteten bei gemeinsamer Tätigkeit weit rascher und machten bedeutend weniger Fehler. Die Erklärung findet der Verf. vorzugsweise in dem durch die gemeinsame Arbeit erregten Ehrgeiz. — Nr. 25 der „Schweizerischen Lehrerzeitung“ enthält einige kritische Bemerkungen dazu.

Die bekannte methodische Streitfrage, ob es richtig ist, die Mineralogie als gesondertes Fach oder in Anlehnung an die Chemie zu lehren, wird, nachdem H. Peters sich in Nr. 4 der Zeitschrift „Natur und Schule“ für das erstere entschieden hat, in Nr. 6 von J. Ruska, H. Müller und J. Kraus weiter erörtert. Die zuletzt genannten stehen auf entgegengesetztem Standpunkte.

Max Naumann (Dresden) macht in Nr. 28 der „Sächsischen Schulzeitung“ darauf aufmerksam, welch treffliches Mittel die Zeichnungen, zu denen die Schulneulinge veranlaßt werden, für die Erforschung ihrer Geistesbildung darbieten. Den Ausführungen liegen Versuche zu Grunde, die bei etwa 200 Kindern vorgenommen wurden. (Die Anregung dazu gab ein Artikel von Otto Lippold in Nr. 5 des genannten Blattes.)

Für Schaffung eines Reichsamtes für Volkserziehung und Bildungswesen tritt Oberstudiendirektor Dr. J. Ziehen (Charlottenburg) in einer besonderen Schrift ein.*) Die genannte Behörde würde die Aufgabe haben, zunächst als Auskunftsstelle für die vielverschlungenen Fäden, in denen sich die volkserzieherische Bewegung entwickelt, zu dienen, sodann die volkserzieherischen Bestrebungen im Ausland wachsam zu beobachten und sie, wo sie Gutes und Nachahmenswertes darbieten, auch auf Deutschland fruchtbringend zu übertragen. Ein solches Reichsamt wird nach Darlegung des Verfassers vor allem im stande sein, staatliche Anstalten in den Dienst der Volkserziehung zu stellen und dadurch volkstümliche Darbietungen aus dem Reiche der Kunst und Wissenschaft zur Erhöhung der Volksbildung, zur Veredelung der Volkserholung und zur Verdrängung der minderwertigen Regungen im Volksleben leichter als bisher ermöglichen.

Eine neue von Dr. W. Stern, Privatdozenten an der Universität Breslau, begründete Zeitschrift, „Beiträge zur Psychologie der Aussage“, die in zwangloser Folge erscheint, soll der seit Jahren von Juristen und Laien immer dringender geforderten psychologischen Würdigung der Zeugenaussage dienen und zu diesem Zwecke alle beteiligten Kreise, Psychologen, Juristen und Pädagogen, zu vereinigter Arbeit zusammenführen. Das Objekt der Untersuchungen ist die Aussage im weitesten Sinne des Wortes, d. h. „jene Funktion, welche gegenwärtige oder vergangene Wirklichkeit durch menschliche Bewußtseinstätigkeit zur Wiedergabe zu bringen sucht“. Daß auch die Lehrerschaft an der Frage aufs lebhafteste interessiert ist, leuchtet ein.

---

*) Ein Reichsamt für Volkserziehung und Bildungswesen. Nebst sonstigen Vorschlägen zur Organisation der Volkserziehung. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. 1 M.

Personalien.

Der Lehrstuhl des zurückgetretenen Prof. Willmann an der Prager deutschen Universität wurde geteilt und für Geschichte der Philosophie als außerord. Professor Privatdozent Dr. Emil Arleth in Prag und für Pädagogik als ord. Professor Privatdozent Gymnasialprof. Dr. Alois Höfler in Wien berufen. H., geboren 1853, hat sich durch einige Schriften meist philosophischen Inhalts, u. a. über Logik und Psychologie, bekannt gemacht. — Professor Rein ist also Jena erhalten geblieben.

Der bekannte österreichische Schulmann Bürgerschuldirektor und Stadtschulinspektor Franz Frisch in Marburg a. Dr., Herausgeber des „Österreichischen Schulboten", wurde zum Direktor der Landes-Lehrerinnenbildungsanstalt in Marburg ernannt.

Prof. Dr. Ferd. Maria Wendt an der Lehrerinnenbildungsanstalt in Troppau trat, im 64. Lebensjahr stehend, in den Ruhestand und erhielt bei dieser Gelegenheit den Titel Schulrat.

Literatur.

Fremdsprachlicher Unterricht.

Berthold Otto, Tirocinium Caesarianum. Liber primus. 63 S. Leipzig, K. G. Th. Scheffer. 1903. 90 Pf.

Vorliegendes Heftchen, das eine Umschreibung des Originaltextes von Caesars Gallischem Krieg (in nicht immer einwandsfreiem Latein) enthält, will nach dem „Grundsatz der Isolierung der Schwierigkeiten" in den Text des Cäsar einführen. Sind hier die einzelnen Abschnitte durchgearbeitet, so wird nach Ansicht des Verfassers der zugehörige Originaltext von normal befähigten Schülern fast ohne Stocken richtig übersetzt werden. Er teilt auch mit, daß dies Verfahren schon an mehreren Schulen erfolgreich erprobt sei. Die Absicht ist dabei, die grammatischen und lexikalischen Schwierigkeiten durch Erledigung im Tirocinium zu isolieren, so daß der Lateinlernende nachher den wirklichen Schriftsteller genießen kann, „ohne die zarte Eigenheit des Schriftstellers mit dem dickleibigen Lexikon totzuschlagen oder mit grammatikalischem Scheidewasser wegzubeizen". Wohl jeder, der in seiner Jugend „an den Brüsten von Hellas und Rom gesogen" hat, erfuhr an sich die leider nur zu bittre Wahrheit jener Worte! Vor Lexikon und Grammatik war sehr selten auch nur ein Hauch vom Geiste des klassischen Altertums zu verspüren! Darum sind die Absichten des Verfassers dankbar zu begrüßen. Sie scheinen Erfolg zu gewährleisten.

Oranienburg. Dr. E. Clausnitzer.

Die Literatur des Zeichenunterrichts und der künstlerischen Erziehung im Jahre 1902.

Die im Jahre 1901 veröffentlichten neuen Lehrpläne für den Zeichenunterricht an den höheren Schulen Preußens brachten endlich die volle Gewißheit, daß das Unterrichtsministerium gleich dem Handelsministerium die Stuhlmannsche Methode fallen läßt. Während letzteres auf Veranlassung des Gewerbeschulrats Lachner der Stilleckeschen Methode Eingang in die gewerblichen Lehranstalten verschaffte, kamen durch die Empfehlung Prof. Pallats die Bestrebungen der Hamburger „Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung" für die eingangs genannten Lehranstalten zur Geltung. Die „Ausführungsbestimmungen" vom 3. April 1902 erschütterten die Meinung aller derer, die eine freiere Gestaltung des Zeichenunterrichts durch die neuen Lehrpläne erhofft hatten und für möglich hielten, denn

die bis ins kleinste gehenden Anweisungen, die hier für den methodischen Betrieb des Zeichnens vorgeschrieben sind, schließen jede freie Bewegung der Lehrenden aus und treten auch u. E. in verschiedenen Beziehungen zu anerkannten Forderungen der Pädagogik in Gegensatz. Um der „neuen Methode" möglichst schnell eine gesicherte Existenz zu verschaffen, wurde sie auch zur Grundlage einer neuen Prüfungsordnung für Zeichenlehrer und Zeichenlehrerinnen (vom 31. Januar 1901) gemacht, und unterm 12. Juni 1902 wurde den Berliner Gemeindeschulen ein Lehrplan für den Zeichenunterricht vorgeschrieben, der seine Wurzeln in demselben Boden hat wie derjenige für die höheren Lehranstalten, der auch „in den Übungsschulen einiger Lehrerseminare versuchsweise" durchgeführt wird. „In erster Linie kommen dabei solche Anstalten in Betracht, an denen der Zeichenunterricht in der Hand von Lehrern liegt, die an einem der an der Königlichen Kunstschule abgehaltenen fünfmonatigen Zeichenkurse teilgenommen haben." Somit ist in Preußen die Reform des Zeichenunterrichts wieder mindestens auf ein Jahrzehnt hinaus zum Abschluß gekommen, und amtlicherseits sind Bestrebungen die Wege geebnet, die bereits seit ihrem ersten Hervortreten im Jahre 1887 auf recht viel Widerstand gestoßen sind. Als Empfehlungsschreiben der neuen Methode können die Ausführungen Prof. Pallats: „Der Unterricht im Zeichnen" in dem auf Anregung des Kultusministers von Prof. Lexis bearbeiteten Werke „Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen" (Halle, Waisenhaus) angesehen werden. Um der Lehrerschaft die Durchführbarkeit der neuen Methode zu beweisen, veröffentlichte Prof. Pallat ferner im Junihefte des „Zentralblattes für die gesamte Unterrichtsverwaltung" einen Reisebericht: „Über den Zeichenunterricht in Londoner Volksschulen." Die ungewöhnliche Eile, mit der die „neue Methode" eingeführt wurde und die Verhimmelung derselben seitens der an der Reformbewegung Beteiligten — tat man doch so, als schlösse man der Schule jetzt die Pforten des Kunsthimmels auf — sowie endlich die mit der Einführung verbundenen mancherlei Äußerlichkeiten haben die meisten Lehrer noch nicht zu der sachlichen Würdigung kommen lassen, die auch das Gute der Bewegung dem vielen Bedenklichen gegenüber erkennen läßt.

Der Anspruch, Urheber der „neuen Methode" zu sein, wird augenblicklich von mehreren Seiten erhoben. Dem gegenüber kann nicht eindringlich genug betont werden, daß der Vater derselben der verdienstvolle Verleger und Schriftsteller Dr. Georg Hirth in München ist, der in seiner 1887 erschienenen Schrift „Ideen über Zeichenunterricht und künstlerische Berufsbildung" den Grund zur heutigen Reformbewegung gelegt hat. In dem im verwichenen Jahre erschienenen Buche „Wege zur Kunst" (1. Band von Hirths „Kleineren Schriften") finden sich jene Ideen wieder. Wie dieselben ins Ausland getragen worden sind, wie sie nach ihrer dort erfolgten Umwertung von der Hamburger Vereinigung aufgegriffen worden sind, schildert des Berichterstatters Arbeit: „Der moderne Zeichen- und Kunstunterricht. Illustriertes Handbuch seiner geschichtlichen Entwicklung und methodischen Behandlung" (Stuttgart, Union) in eingehendster Weise. Sie untersucht, wie die Verlagshandlung in ihrem Prospekte sagt, „alle seit Bekanntwerden der Hirthschen Ideen über den Zeichenunterricht aufgetauchten Methoden nach Ursprung und Wesen, gruppiert sämtliche an diese sich knüpfenden Lehrbücher, Leitfäden, Programmarbeiten, Vorlagensammlungen, Veranschaulichungsmittel u. s. w. nach historischen Gesichtspunkten und sucht, wenn auch durch größtenteils verkleinerte Illustrationsproben den Charakter der bedeutendsten Erscheinungen der Zeichenliteratur zu veranschaulichen. Indem sie zugleich die in den verschiedensten Fachschriften seit dem Jahre 1892 zerstreut sich vorfindenden wesentlichsten Aufsätze über die brennenden Fragen des Zeichenunterrichts der Gegenwart aufführt, gibt sie ein objektives und vollständiges Bild von der Entwicklung dieser Disziplin und ihrer Vertreter in ihren Hauptrichtungen im letzten Jahrzehnt. Schließlich enthält das Werk methodische Winke für eine erfolgreichere Behandlung des Zeichenunterrichts."

Kuhlmanns in Stuttgart gehaltener Vortrag „Neue Wege des Zeichenunterrichts" (Stuttgart, Effenberger) ist eine weitere Ausführung seines Aufsatzes „Der Freihandzeichenunterricht an den höheren Schulen Preußens nach den neuen Lehrplänen" in der neubegründeten „Monatsschrift für höhere Schulen". In den Referaten der Professoren Rist, Schirmer, Ziegler und Kolb in den

Nrn. 8, 10 und 11 der Fachzeitschrift „Der Zeichenlehrer“ findet der Kuhlmannsche Vortrag und mit ihm die Zeichenreform in Preußen eine eingehende Beleuchtung, wozu sich auch J. Dorns Vortrag „Die Verfügung des preußischen Ministers vom 3. April 1902, betreffend Erteilung des Zeichenunterrichts an den höheren Lehranstalten“ in Nr. 52, Jahrg. 1902, und Nr. 1, Jahrg. 1903, der „Hamburgischen Schulzeitung“ gestaltet. In humoristischer Weise wird „Der neue Zeichenkurs“ von Paul Andreas in launigen Versen und derben Karikaturen charakterisiert (Waldenburg, Meltzer). Dem, der Humor besitzt, wird diese „Buschiade“ Heiterkeit abnötigen. Hauptlehrer Czerski hat für die Landschulen einen „Stoffplan mit Erläuterungen für den Zeichenunterricht in der Volksschule“ (Zabern, Fuchs) aufgestellt, welcher den „neuen Bestrebungen“ gerecht werden soll und Übungsstoff für „Bleistift- und Pinselzeichnen“ enthält. Abgesehen von den „Pinselübungen“, für welche der Direktor der Straßburger Kunstgewerbeschule, Prof. Seder, die Vorbilder herstellte, kann der gebotene Übungsstoff keineswegs mustergültig genannt werdeu. „Elemente der freien Linienführung“, Verbindungen von Schleifen, Reihungen verschiedener Linienzüge zur Erzielung einer mechanischen Handfertigkeit nach dem Vorbilde des Amerikaners Tadd stellt Lips in Heft I B seiner „Kunst des Freihandzeichnens“ (Zürich, Orell Füßli) zusammen. Solchen mechanischen Übungen wie den hier empfohlenen wird die Schule den Eingang verwehren müssen, sie führen zum Ruin des Zeichenunterrichts. Auch dieser muß in erster Linie der Entwicklung des Geistes dienen. John Ruskin, der bedeutende englische Kunstkritiker, auf den die Reformer sich so oft beziehen, hat diese Aufgabe schon vor einem halben Jahrhundert in seinem Werke „The elements of Drawing“ mit aller Energie betont. Das genannte Werk liegt seit einem Jahr in einer deutschen Übersetzung von Knorr: „Grundlagen des Zeichnens“ (Straßburg, Heitz) vor. Es wäre zu wünschen, daß die darin dargelegten Ansichten in den weitesten Kreisen bekannt würden, damit endlich dem Zeichenunterrichte die Stellung eingeräumt werde, die er nach seiner pädagogischen Bedeutung einnehmen müßte.

Die wesentlichste Umgestaltung hat in Preußen der Zeichenunterricht auf der Unterstufe erfahren, indem an die Stelle des Netzzeichnens „Gedächtniszeichnen“ gesetzt wurde. Die Darstellung geschieht mit Kohle — einem Material, das Konr. Lange seines „schmutzigen Charakters“ wegen verwirft — auf Packpapier, das auf verstellbaren Zeichenständern befestigt wird. Zahlreiche Firmen sind seitdem mit Zeichenmaterialien (Unterlagen, Blocks, Ständern, Zeichentischen u. s. w.) auf dem Markte erschienen. Das planlose schematische Zeichnen von Gegenständen aus dem Gedächtnis, das nicht von der sinnlichen Anschauung ausgeht, sondern an die oft falschen und fast immer unvollkommenen Erinnerungsbilder anknüpft, auf die wirklichen Maßverhältnisse der darzustellenden Objekte ebensowenig Rücksicht nimmt wie auf eine das Schönheitsgefühl stärkende Darstellungsweise und das Zeichnen auf der Mittelstufe in keiner Weise vorbereitet, ja für dieses, das die Schüler erst mit der Flächendarstellung vertraut macht, geradezu hinderlich wird, hat Dr. Görland in Nr. 45 der „Hamburgischen Schulzeitung“ einer Kritik unterzogen, welche in jedem Schulmanne ernste Zweifel an dem Werte des amtlich vorgeschriebenen „Gedächtniszeichnens“ erregen muß.

Für die Mittel- und Oberstufe haben die neuen Lehrpläne hinsichtlich des Stoffes nichts gebracht, was nicht einsichtsvolle Fachmänner schon längst befürwortet haben; doch dürften sich in wenigen Jahren die Forderungen, welche an die Volksschule gestellt werden, als zu hohe erweisen. Die einseitige Bevorzugung des Naturzeichnens hat dazu geführt, daß der Lehrmittelapparat für den modernen Zeichenunterricht beinahe den Charakter einer naturwissenschaftlichen Sammlung annimmt, wie z. B. ein Blick in Sanders „Lehrmittelkatalog“ (Köln a. Rh.) dartut. Elßner hat in dem für Müllers Fröbelhaus in Dresden bearbeiteten „Verzeichnis von Lehrmitteln für den modernen Zeichenunterricht“ dieses Extrem zu vermeiden gewußt.

In der Schrift: „Begründung und Lehrgang der Hamburger Methode des Zeichenunterrichts“ (Stuttgart, Union), einer Neubearbeitung des 1. Teils von Stuhlmanns 1875 erschienenem Werke: „Der Zeichenunterricht in der Volks- und Mittelschule“ wird von Böhling der Versuch gemacht, die „Stuhlmannsche Methode“ mit den Forderungen der neuen Lehrpläne in Übereinstimmung zu bringen.

Daß dabei viel von dem fallen mußte, was so lange mit imponierender Zähigkeit als allein richtig hingestellt wurde, wird nicht wundernehmen. Unbegreiflicherweise behält aber Stuhlmann für das 1. bis 3. Schuljahr das Netzzeichnen bei, obgleich, wie Böhling gesteht, „sein Beitrag zur Ausbildung des Auges und der Hand geringer ist als derjenige des Freihandzeichnens". Doch soll es das mit dem Anschauungsunterrichte verbundene malende Zeichnen nicht ausschließen. Das freie Zeichnen nach ebenen oder fast ebenen (!) Gebilden geht von den bekannten geometrischen Grundformen: Quadrat, Rechteck, Achteck, Dreieck, Sechseck, Kreis, Ellipse, Eiform, Karnieslinie aus. Die Besprechung dieser Gebilde hat an solche Natur- und Kunstformen anzuküpfen, denen die vorerwähnten geometrischen Elementarformen zu Grunde liegen; auch soll weiter die gezeichnete Grundform zu einer „Lebensform" ausgestaltet werden. Die Wandvorlage wird hierbei zur „Durchführung des strengen Klassenunterrichts, zur Erleichterung der Auffassung organischer Formen und zur Pflege des Visierens" für unbedingt nötig gehalten. Die Aufzählung der „Gebrauchsformen", die im Anschluß an die Grundformen gezeichnet werden sollen, läßt schon deutlich genug ersehen, wie weit Stuhlmann den Reformern entgegengekommen ist. Mehr noch ergibt sich die Anpassung an die neuen Lehrpläne aus der Aufführung der Gebrauchsformen, Pflanzenblätter, Schmetterlinge, Fische, welche mit Hinsicht auf die krummlinigen Grundformen gezeichnet werden sollen. Auch beim freien perspektivischen Zeichnen, das dem 4. bis 6. Schuljahr anheimfällt, soll der Unterricht von Natur- und Lebensformen ausgehen. Entgegen seinen früheren Ansichten legt Stuhlmann auf die „mündliche Fixierung" der perspektivischen Erfahrungssätze den größten Wert, weil „auch die sprachliche Darstellung (ähnlich wie die zeichnerische) eine Klärung und Befestigung der Vorstellungen zur Folge hat." Die übergroße Zahl der geometrischen Lehrmodelle beschränkt Stuhlmann jetzt ebenso, wie die Zahl der verschiedenen Stellungen, die sonst nach ein und demselben Modell gezeichnet werden mußten. Die Aufzählung der Gebrauchsgegenstände, der Pflanzen und Pflanzenteile, Tierpräparate, Muscheln und Schneckenschalen, Käfer und Schmetterlinge, Vögel und Säugetiere, die im Anschluß an das freie Zeichnen nach dem Modell dargestellt werden sollen, ergibt wiederum die starke Anlehnung an die neuen preußischen Lehrpläne. Das Entwerfen von Pflanzenornamenten mit Benutzung gezeichneter Pflanzen, das diese verpönen, behält jedoch Stuhlmann mit Recht bei und räumt ihm in den Mädchenschulen sogar einen wichtigen Platz ein.

Daß mit Stuhlmann auch noch andere Zeichenlehrer immer noch das Netzzeichnen als geeignete Vorstufe für das freie Zeichnen ansehen, beweisen neue Auflagen von Bayr und Lipperts „Übungsstoff für das Zeichnen mit Stigmen in den beiden ersten Schuljahren" (Wien, Pichler) und Wiedemanns „1000 Figuren-Zeichenschule für die Kleinen" (Berlin, Oehmigke). In anderer Weise versucht Eyth durch seine „Zeichenschule" (Heilbronn, Baier u. Schneider) die Kinder vorschulpflichtigen Alters zu einer Art Naturzeichnen anzuleiten, das mit der vor etwa 5 bis 6 Jahrzehnten bei Bartholomäus in Erfurt erschienenen „Schiefertafellust" Ähnlichkeit hat. Nur möchten wir bezweifeln, ob die kleinen ABC-Schüler dem nachkommen können, was in der Einleitung gefordert wird: „Willst du diese Blätter mit Erfolg benutzen, so darfst du sie nicht mit allerlei Erleichterungs- und Hilfsmitteln abzeichnen und dich damit begnügen, sie einmal gemacht zu haben; du sollst sie freihändig und wiederholt zeichnen und sollst sie als Beispiele dafür betrachten, wie du Ähnliches ohne gedrucktes Vorbild unmittelbar nach der Wirklichkeit zeichnen kannst."

Die Hamburger „Lehrervereinigung zur Pflege künstlerischer Erziehung" hat bekanntlich bei Aufstellung ihres Lehrgangs auch auf die Methode des Deutsch-Amerikaners Louis Prang in Boston zurückgegriffen, auf die zuerst Prof. Dodel 1889 in Dittes' Pädagogium aufmerksam machte, und die Lukas 1898 durch zwei Werke in den Ländern deutscher Zunge zu verbreiten suchte. Der Prangsche Lehrgang, 8 Handbücher für den Lehrer und 12 Zeichenhefte für den Schüler umfassend, gliedert den ganzen Zeichenstoff in 3 Abteilungen: Natur-, Ornament- und Konstruktionszeichnen. Andere Mittel der künstlerischen Erziehung, wie Modellieren und Übungen im Betrachten von Kunstwerken, sind ebenfalls berücksichtigt. Der „Verein deutscher Zeichenlehrer" hat in Rücksicht auf die Wichtigkeit des Naturzeichnens alles in den Werken Prangs hierauf Bezügliche in einem stattlichen

Bande: „Prangs Lehrgang für die künstlerische Erziehung unter besonderer Berücksichtigung des Naturzeichnens. Ein Handbuch für Schule und Haus“ (Dresden, Müller-Fröbelhaus) zusammenfassen lassen. Die Herausgeber, Bürckner und Elßner, sind bemüht gewesen, dem Texte eine Form zu geben, welche einem größeren Leserkreise Rechnung trägt. Möge das Buch nicht in den Schulbibliotheken vergraben bleiben, sondern ein Familienbuch werden, wie die Bearbeiter es sich gedacht haben.

Die Schwierigkeiten, welche das Naturzeichnen im Gefolge hat, sind Hiersche die Veranlassung zu dem interessanten Versuche gewesen, die Schüler von der ersten Zeichenstufe an mit den perspektivischen Erscheinungen der Körperwelt vertraut zu machen. In seiner Schrift: „Zeichenlehre und ausgeführte Lehrpläne für das freie Zeichnen im 1., 2. und 3. Schuljahr. Unter Berücksichtigung des Abteilungsunterrichtes nach neueren Grundsätzen“ (Eger, Selbstverlag) werden als Hauptarten der zeichnerischen Darstellung unterschieden: das Riß-, das Bild- und das Schmuckzeichnen. Ersteres beschäftigt sich mit der Darstellung der geometrischen Ansicht der Gegenstände (Lebensformen), neben der gleichzeitig die stufenweise Einführung in das Wesen der Verkürzungen (Bildzeichnen) hergeht. Das Schmuckzeichnen umfaßt die Wiedergabe ornamentaler Gebilde und knüpft an die beim Rißzeichnen behandelten Gegenstände an. Die eingehendste Besprechung, die von der Betrachtung der Naturgegenstände ausgeht, wird auf jeder Stufe gefordert. Mag das Buch auch bei der Eigenart der Stoffeinteilung mancherlei Widerspruch hervorrufen, so gehört es doch zu den Schriften, die von den Zeichenlehrern unbedingt gekannt werden müssen.

Halbgebauers Abhandlungen: „Der Unterricht im Freihandzeichnen an Volksschulen“ und „Der Unterricht im Freihandzeichnen an Volks- und Bürgerschulen“ (Wien, Pichler) bilden im Gegensatze zu den vielen Broschüren, die neue Bahnen für den Zeichenunterricht eröffnen wollen, eine recht angenehme Lektüre, da sie bei aller Sympathie für Neuerungen doch immer mit den in der Schule wirklich bestehenden Verhältnissen rechnen und nur Erprobtes und tatsächlich zu Erreichendes vorschlagen. Dasselbe Bestreben offenbart auch J. Müllers Werk „Das Freihandzeichnen an Bürgerschulen. 50 meist farbige Tafeln nebst Begleittext mit zahlreichen Stundenbildern“ (Wien, Selbstverlag). Dasselbe steht ganz auf dem Boden der neuen Lehrpläne für den Freihandzeichenunterricht an den Realschulen Österreichs vom 23. April 1898. Anknüpfend an die bekannten geometrischen Grundformen, pflegt es zuerst das farbige Flächenornament unter Heranziehung der schönsten Vorbilder der Ornamentik, auch der Neuzeit, um, allmählich vom Leichteren zum Schwereren aufsteigend, zum Zeichnen nach Modellen und Naturgegenständen überzugehen. Bei dem sich heute vielfach breit machenden Bestreben, den Schulzeichenunterricht ausschließlich „nach künstlerischen Gesichtspunkten“ auszugestalten, ist es erfreulich, wieder einmal auf ein Werk zu stoßen, das vor allem der Pädagogik Rechnung trägt. Auf gleichem Standpunkte steht Prof. Micholitsch in Krems in seinen verschiedenen Veröffentlichungen. In seiner Schrift: „Der Zeichenunterricht in der 3. und 4. Klasse der Mittelschule“ (Krems, Selbstverlag) bespricht er das Modellzeichnen, das Skizzieren, das Entwerfen ornamentaler Gebilde und das Zeichnen an der Schultafel. Nachbildungen von Schülerzeichnungen erbringen den Beweis für die erzielten Erfolge. Für österreichische Verhältnisse berechnet sind auch die Schriften: Kirschner, „Erziehung zum künstlerischen Sehen und Fühlen im Rahmen der Mittelschule“ (Böhmisch-Leipa, Selbstverlag) und Rosner, „Erörterungen und Vorschläge für den Unterricht im Freihand- und geometrischen Zeichnen an den Realschulen in Österreich“ (Innsbruck, Wagner). In der erstgenannten vertritt der Verfasser die Forderung, daß mit dem Studium nach der Natur schon in der 3. Klasse begonnen werde. Auch Rosner redet der eifrigen Pflege des Naturstudiums das Wort, warnt aber zugleich vor den „aus dem Geleise einer ruhigen Fortentwicklung geratenen mannigfachen neuen Bestrebungen.“ Endlich sei noch der Arbeit von W. Schächer gedacht: „Neuer Lehrgang für das freie Zeichnen im 4. bis 8. Schuljahre an minder organisierten (1- bis 3klassigen) Volksschulen, besonders geeignet für den direkten Unterricht zweier Abteilungen“ (Sternberg, Hirschfeld).

Von den bereits im vorigen Jahresberichte besprochenen Reformschriften

Ulrich Diems': 1. „Didaktik und Methodik des elementaren Freihandzeichnens. Der Lehrplan" und 2. „Methodik für das Freihandzeichnen in Volks-, Real- und Bürgerschulen. 1. Teil: Das elementare Freihandzeichnen. 2. Teil: Das Zeichnen auf den oberen Stufen" (Ravensburg, Maier) sind unveränderte Neuauflagen hergestellt worden. Von älteren Arbeiten ließ das Jahr 1902 Löhles „Anleitung zur Erteilung des Unterrichts im freien Zeichnen für Volksschulen" (Gebweiler, Boltze) in 3., sehr veränderter, und den „Lehrgang für den elementaren Zeichenunterricht", herausgegeben vom Vereine zur Förderung des Zeichenunterrichts in Hannover (Hannover, Goedel) in 2. Auflage erstehen.

Die neuen Bestimmungen für den Zeichenunterricht in Preußen schließen das Zeichnen nach Flächenornamenten aus und fordern das Malen nach farbigen Fliesen und gepreßten Naturblättern, das sich, nebenbei bemerkt, kaum von dem Kopieren schlechter Vorlagen unterscheiden dürfte. Wir halten das stufenweise Einführen in den Aufbau der charakteristischen Ornamentformen für die Geschmacksbildung und künstlerische Erziehung der Jugend für unerläßlich. Hißnauer führt in seiner Broschüre „Das Ornament im Zeichenunterrichte" (Hamburg, Seitz) die verschiedensten Gründe an, die für die Berücksichtigung des Ornaments im Zeichenunterrichte der allgemein bildenden Schulen sprechen. In dem Werke „Fliesen-Motive, Vorlagen für Freihandzeichnen an gewerblichen Fortbildungs- und Bürgerschulen" (Wien, Pichler) bietet Chilla eine Auswahl farbiger Muster der orientalischen, niederländischen und modernen Kunst, die aufs beste dartun, wie heimische Naturformen für die Zwecke des Flächenornaments umgebildet und verwertet werden können. „Einfache Formen und Motive der wichtigsten Typen des Flachornaments zum Unterricht im Freihandzeichnen" fügte Vardai seinem trefflichen Wandtafelwerke (Wien, Lehmann u. Wentzel) bei. Nichts vermag demjenigen, der den einzelnen Ornamentformen nach Wesen und Ursprung nachspürt, mehr Interesse abzulocken, als die Entwicklungsgeschichte des „Akanthus"; spiegelt sich doch in der Geschichte dieser Ornamentform die ganze Geschichte der Ornamentik wieder. Jede Veröffentlichung über den Akanthus darf deshalb der Anerkennung aller Zeichner sicher sein. Jäneckes „Beiträge zur Geschichte der Ornamentik. I: Über die Entwicklung der Akanthusornamente im französischen Rokoko, dargestellt an Stichen französischer Meister in der Zeit von 1650—1750" (Hannover, Jänecke) ergänzt die grundlegenden Studien von Andul, Ebe, Fried, Meurer, Riegl und Uhde in glücklichster Weise.

Der Farbe schenkt der Zeichenunterricht der Neuzeit bekanntlich nicht erst seit Erscheinen der neuen Lehrpläne volle Aufmerksamkeit. Ärzte und Pädagogen haben sich seit längerer Zeit ernstlich bemüht, Wege und Mittel zu finden, den Farbensinn der Kinder möglichst früh zu wecken und zu bilden. Als praktisches Mittel hierzu, das namentlich in Kindergärten Aufnahme finden sollte, ist Dr. H. Magnus' „Farbentafel zur methodischen Erziehung des Farbensinnes. Nebst 72 Farbenkärtchen und einem erläuternden Texte" (Breslau, Kern) anzusehen. Die Tafel enthält in 9 nebeneinander stehenden Reihen folgende Farben in Ovalen: Braun, Purpur, Scharlach, Orange, Gelb, Grün, Blau, Violett, Schwarz, und zwar eine jede in 4 verschiedenen Schattierungen. Diese Farbennüancen sind sodann auch auf besonderen kleinen beweglichen Kärtchen wiederholt, und da jede Schattierung zweimal vorhanden ist, so sind im ganzen 72 Kärtchen der Tafel beigelegt. Die Benutzung des Lehrmittels bedarf keiner weiteren Erläuterung. Vorlagen zur Einführung in das Malen nach Naturgegenständen bieten die „Straßburger Studienblätter, 12 Tafeln nach Aquarellen aus der Sammlung der Straßburger Kunstgewerbeschule", herausgegeben von Anton Seder (Leipzig, Seemann). Es kann mit Bestimmtheit behauptet werden, daß die Schüler allgemein bildender Lehranstalten zu einer Farbenauffassung und malerischen Darstellungsweise, wie sie aus diesen Studien spricht, wohl kaum gelangen werden; dennoch kann ihre wiederholte aufmerksame Betrachtung auch den Schülern dieser Schulkategorie empfohlen werden, um gewissen Einseitigkeiten, die der Malunterricht hier oftmals mit sich bringt, vorzubeugen.

In den mehrfach erwähnten „Ausführungsbestimmungen" heißt es zwar: „Zur Einführung in das Zeichnen nach körperlichen Gegenständen sind Holzkörper

und Gipsmodelle nicht erforderlich. Der Unterricht kann sofort mit dem Zeichnen nach einfachen Gebrauchs- und Naturgegenständen beginnen;“ wer aber weiß, auf welche Schwierigkeiten der Lehrer bei der Einführung der Schüler in das Wesen der perspektivischen Erscheinungen stößt, wird gewiß von den diese Erscheinungen am klarsten zeigenden stereometrischen Körpern ausgehen und nicht von den mit vielen Zufälligkeiten behafteten Naturgegenständen. Karl Elßner hat seiner Broschüre „Das perspektivische Naturzeichnen“ (Dresden, Müller-Fröbelhaus) ein Verzeichnis von Lehrmitteln beigegeben, die für diese Art des Zeichnens in Frage kommen. Im Anschluß hieran sei auf Lippolds „Zeichenmodellaufhängung“ aufmerksam gemacht, die von der Holzwarenfabrik von J. Weigelt in Olbernhau zu beziehen ist. Scholzes nur wenige Seiten umfassendes Schriftchen „Wie lerne ich perspektivisch zeichnen?“ (Zittau, Krohn) kann keinen Anspruch auf besondere Beachtung erheben, da es lediglich eine Gebrauchsanweisung für einen von ihm konstruierten Apparat ist.

Mit dem Zeichnen als Hilfsmittel für die Weckung und Sicherung klarer Vorstellungen beschäftigen sich zwei Programmarbeiten von Reinhardt und Lorenz. Ersterer behandelt das Thema „Über die Bedeutung des Zeichenunterrichts für den Unterricht“ (Oberstein-Idar), letzterer beantwortet die Frage „Was kann die Schule für die Schärfung und Übung der Augen tun?“ (Quedlinburg, Realschule). „Über das Zeichnen als Hilfsmittel beim naturgeschichtlichen Unterrichte“ schreibt Bugge in einer Programmarbeit des Realgymnasiums zu Landeshut. Schoenichen bespricht „Das Schemabild im botanischen Unterricht“ im Programm der Hohenzollernschule zu Schöneberg. Hiemann verlangt in seinen „Wandtafelskizzen für den Unterricht in der Vaterlandskunde“ (Leipzig, Dürr) eine, wenn auch noch so einfache Darstellung heimatlicher Landschaftsbilder und erweitert somit die Grenzen, die dem Zeichnen im Anschauungs- und heimatkundlichen Unterrichte bisher gesteckt wurden, um ein Bedeutendes. Auch Hilsdorfs Schrift: „Die zeichnerische und körperliche Darstellung im physikalischen Unterrichte (Darmstadt, Saeng), Schoenichens „Schemabilder aus der Lebensgeschichte der Blüten“ (Braunschweig, Goeritz), Mohaupts „Faustzeichnungen zur gedächtnismäßigen Aneignung für den Unterricht in Geschichte und Geographie“ (Tetschen, Henckel) können als Beweise gelten, wie das Zeichnen als wichtiger Faktor des Sachunterrichts immer mehr gewertet wird.

Recht spärlich wird das Gebiet der Geschichte des Zeichenunterrichts bearbeitet. Außer des Berichterstatters bereits erwähntem Werke, das die Entwicklung dieser Disziplin in den Jahren 1892—1902 umfaßt, brachte das Vorjahr nur noch Heft 8 des 2. Teils von Pupikofers „Geschichte des Freihandzeichenunterrichts in der Schweiz“ (St. Gallen, Honegger). Diese großangelegte Arbeit braucht nicht gelobt, wohl aber muß sie gelesen, eifrigst studiert werden. Mancher „Reformer“ von heute würde kleinlaut werden, wenn er aus dem trefflichen Werke Pupikofers ersähe, wie so vieles, was man heute bis über den grünen Klee als Neuheit preist, schon früher seine Liebhaber und Verfechter gefunden hat. Ramsauers „Zeichnungslehre“, die in dem vorliegenden Hefte eingehende Würdigung findet, liefert hierfür einige recht frappante Beweise.

Das moderne Kunstgewerbe räumt, wie kaum eine Kunstepoche der Vorzeit, dem Naturstudium einen hervorragenden Platz ein, um durch die unermeßliche Fülle der Formen und Farben, welche die Flora und Fauna in Heimat und Fremde bietet, zu neuen künstlerischen Erzeugnissen anzuregen. Infolgedessen ist ein fast überreiches Vorbildermaterial entstanden, das eine Vertiefung des Naturstudiums in Schule und Werkstatt anbahnen und den kunstgewerblichen Zeichner bei seinem Schaffen unterstützen soll. Diese Sammlungen bieten teils Pflanzen und Pflanzengruppen nach photographischen Aufnahmen, teils Pflanzendarstellungen in leichter Stilisierung, teils endlich Pflanzenornamente. Zu der ersten Gruppe zählen: Uhlenhuths „55 Blatt Originalaufnahmen nach der Natur“ (Berlin-Steglitz, Neue photographische Gesellschaft) und Liesens „Naturblumen, 24 Naturaufnahmen in Lichtdruck“ (Berlin, Graphischer Kunstverlag). Die erstere Sammlung, der schon wegen des größeren Reichtums an trefflichen Pflanzenaufnahmen der Vorzug zu geben ist, läßt die charakteristischen Eigenschaften der verschiedenen Pflanzen

klar und deutlich erkennen. Blatt- und Stengelansatz, Verzweigung u. dgl. können eingehend studiert werden, und die geschmackvolle Gruppierung weist den ausübenden Kunsthandwerker schon auf die Art hin, wie diese oder jene Pflanze ihrem Charakter entsprechend zur Verwendung kommen muß. Aber auch der Liesenschen Sammlung sind diese Vorzüge im ganzen nicht abzusprechen. In einfacher Stilisation stellen sich die Pflanzentypen dar, die Adolf Richter in dem Werke „Blühende Pflanzen“ (Darmstadt, Otto Schulze) wiedergibt. Seine Studien wollen in erster Linie zeigen, in welcher einfachen, klaren und dabei doch völlig erschöpfenden Nachbildung die Schönheiten und Eigentümlichkeiten einer Pflanze dargestellt werden können. Wir pflichten dem Herausgeber durchaus bei, wenn er über diese Studien urteilt: „Der Künstler hat dabei auf jede Effekthascherei, auf jede groteske und bizarre, aber auch auf jede stilistische Gesuchtheit und Umwandlung verzichtet. Einfach und natürlich treten uns diese Pflanzenkinder in den verschiedenen Zuständen ihres Wachstums: in ihrer Entwicklung, ihrer Blüte und ihrem Hinwelken, vor Augen. Nicht die üppig erschlossene Blüte in ihrer berauschenden Pracht bietet dem technischen Künstler die schönste Erscheinungsform, sondern die härtere, herbere Form der Entwicklung und Erschließung von Blatt, Knospe und Blüte.“ In der Art der zeichnerischen Wiedergabe erinnern Richters Studien an einzelne Blätter in Meurers monumentalem Werke.

Karl Krumbholz, der Nestor der deutschen Pflanzenzeichner, hatte während seines Aufenthaltes in Paris im Jahre 1858 acht Tafeln Blumenstudien unter dem Titel „Fleurs variées“ herausgegeben, die er selbst auf Stein zeichnete, und die damals wegen ihrer Treue das größte Aufsehen erregten. Seit langem waren diese herrlichen Studienblätter nicht mehr im Handel zu haben. Prof. Richard Hofmann, der Direktor der Industrieschule zu Plauen i. V., ein Schüler von Krumbholz und selbst einer der tüchtigsten Blumenzeichner Deutschlands, hat mit Rücksicht auf den hohen Wert jener Arbeiten diese unter dem Titel: „Blätter- und Blumenstudien nach der Natur von K. Krumbholz. In Lichtdruck vervielfältigt nach Original-Steinzeichnungen“ (Plauen, Stoll) wieder veröffentlicht und sich damit den Dank aller derer erworben, die diesem Zweige der Zeichenkunst Interesse entgegenbringen. Das farbenprächtige Werk von Kolb und Gmelich: „Von der Pflanze zum Ornament“ (Göppingen, Illig u. Müller) soll nicht eine Vorlagensammlung für das Kopieren, sondern eine Anleitung zum selbständigen Ableiten von Ornamenten aus der Naturform sein. Es will zeigen, wie der Sinn der Jugend für die angewandte Kunst geweckt werden kann. Ein wesentlicher Vorzug der Tafeln besteht darin, daß sie fast ausschließlich gut erfundene neuzeitliche Motive aufweisen, die frei von den Auswüchsen und Übertreibungen der Moderne durch ihre kräftigen und satten Farbentöne angenehm wirken. Ein 34 Seiten umfassendes Textheft enthält schätzenswerte Aufsätze über den Zeichenunterricht im allgemeinen, das Pflanzenzeichnen, die Ausbildung des Farbensinnes und die Kunst des Ornamentierens. Von äußerst scharfer Naturbeobachtung zeugen Boudas Pflanzenstudien in dem Werke „Die Pflanze in der dekorativen Kunst“ (Prag, Koçi), die durch die Einfachheit und doch äußerst wirkungsvolle farbige Darstellung der Pflanzen Bewunderung erregen und durch die geschmackvolle dekorative Verwendung derselben im Sinne der Neuzeit fesseln. Obgleich „Das polychrome pflanzliche Ornament“ von F. Sodoma (Wien, Pichler) mit dem vorigen Werke nicht konkurrieren kann, enthält es doch auch moderne Ornamente, die bei aller Stilisierung der Formen das natürliche Vorbild noch deutlich erkennen lassen und wegen der frischen, kecken Farbengebung angenehm wirken. 56 Pflanzen in naturalistischer Darstellung bietet Schwarzburger in seinen „Pflanzenstudien für den Zeichenunterricht und das Kunstgewerbe“ (Dresden, Kühtmann). Außer den Blattformen werden fast von jeder Pflanze reiche und mannigfache Schönheitsformen, welche dieselbe in ihren Entwicklungsstadien, speziell der Blütenform, zeigt, bald einzelne in verschiedenen Stellungen, bald in Verbindung als zentralistische Endigungen, Rosettenbildungen u. s. w. gegeben; ferner sind, wo es der Raum auf den Tafeln gestattete, einfache ornamentale Anwendungen der Pflanze gebracht worden. In dem von Neubert herausgegebenen Werke „Natur und Kunst im Zeichenunterricht“ (Dresden, Kühtmann) werden dem Lehrer durch gute Vorbilder praktische Winke gegeben, wie er im Sinne und Geiste Flinzers, von den Schülern Pflanzenformen selbständig

zu ornamentalen Gebilden zusammenstellen lassen kann. Diese Arbeit kann somit als eine Ergänzung der vorher genannten angesehen werden.

Den bisher angeführten Sammlungen schließen sich drei andere, die, wenn auch nur für den Zeichenunterricht in Mädchenschulen bestimmt, sich doch wenigstens teilweise auch in Knabenschulen gut verwerten lassen, an: 1. Haßlinger und Gansloser „Pflanzenornamente für den Zeichenunterricht" (Leipzig, Teubner), 2. Gräf „Heimatliche Pflanzen in Mädchenschulen" (Dresden, Bleyl u. Kämmerer), 3. Gille „Heimische Floraformen im Dienste unserer Töchter" (Leipzig, Löwe). Das erste Werk bietet ein Vorbildermaterial, das wegen seiner Einfachheit sich durchaus für die allgemein bildenden Schulen eignet, besonders da auch der Charakter der Pflanzen trotz aller künstlerischen Gesichtspunkte, die bei der Bildung der einzelnen Reihungen, Füllungen, Ecklösungen u. s. w. maßgebend waren, der Charakter der natürlichen Pflanze nach Möglichkeit gewahrt worden ist. Zum Vergleiche sind verschiedenen Tafeln Naturstudien in Federmanier beigegeben. Die Farbengebung ist eine äußerst glückliche und so getroffen, daß bei größeren Füllungen sich die Zeichnung dunkel von dem leicht anzulegenden, lichten Lasurgrund abhebt; bei schmalen Bordüren und kleinen Rosetten herrscht das umgekehrte Prinzip vor. Diese Maßnahmen verraten jedem Fachmanne, daß hier ein Werk vorliegt, welches, aus der Praxis der Schule hervorgegangen, für die praktische Schularbeit ungemein förderlich ist, wozu auch das Ungekünstelte in den Ornamenten und ihre ansprechende Farbengebung außerordentlich beiträgt. Auch das Gräfsche Werk berücksichtigt nur Pflanzen, von denen natürliche Ranken, kleine Zweige, Blätter, Blüten oder Früchte von den Schülerinnen leicht beschafft werden können. Der Hinweis, wie die Muster für Decken, Bordüren, Läufer, Kragen u. s. w. zu verwerten sind, ist in einer Vorlagensammlung für Mädchen durchaus angebracht. Obgleich die verschiedenen Entwürfe weder in der Form noch in der Farbe denen gleichkommen, welche die vorherbesprochene Sammlung enthält, entbehren sie nicht der Originalität, und die kräftige Farbengebung ist nicht ohne Reiz. Der Grundgedanke, auf welchem das Gillesche Werk basiert, ist der gleiche wie bei den vorigen Sammlungen: auf der Basis der Anschauung sollen die Schülerinnen zum selbständigen Zusammenstellen von Pflanzenornamenten angeleitet werden, die als ornamentaler Schmuck für Tischläufer, Wandschoner, Decken, Taschen u. s. w. Verwendung finden können. Die Ausführung dieser Muster auf farbigem Karton jedoch, die dem Charakter der Nadelarbeit Rechnung trägt, macht das Werk zu einem ebenso eigenartigen, wie die „Skizzenblätter", welche die Ausführbarkeit eines ornamentalen Schemas durch verschiedene Naturgebilde veranschaulichen, es zu einem reichhaltigen und praktischen Lehrmittel gestalten.

Hermann Werner hat dem 1. Teile seines Werkes „Die Verwertung der heimischen Flora für den Zeichenunterricht" (Elbing, Selbstverlag) einen 2. beigesellt, welcher die Anwendung der in einfachster Stilisierung gefundenen Grundformen zu den verschiedensten Mustern in stufenmäßiger Aufeinanderfolge für die praktische Verwendung in den verschiedenen Gewerben sowie zum Schmuck von Gebrauchsgegenständen und weiblichen Handarbeiten nahe legt. Deshalb ist diese Arbeit in gewerblichen Fortbildungsschulen ebenso am Platze wie der 2. Teil von Krauses Werk: „Das moderne Pflanzenornament für die Schule". (Berlin, Spielmeyer), welches ebenfalls „angewandte Ornamente für verschiedene Techniken" aufweist.

Prismatische und zylindrische Modelle mit den Querschnitten natürlicher Pflanzenstengel, die an Stelle der bisher gebräuchlichen mathematischen Körper beim freien perspektivischen Zeichnen treten sollen, bringt Heinrich Sander in Köln in den Handel; desgleichen gepreßte Blätter, welche zwischen zwei luftdicht verschlossenen Glasplatten liegen. Von ein und derselben Pflanze sind stets mehrere Blätter gewählt, damit der Schüler durch Vergleichen in den Stand gesetzt wird, das Zufällige von dem Gesetzmäßigen der Blattformen zu unterscheiden. Zur Veranschaulichung der Entwicklung der Blattteilungen stehen auf einigen Tafeln Hoch- und Niederblätter einander gegenüber. Die hauptsächlichsten Blattformen sind mit Umhüllungslinien versehen, welche die Grundform und Zusammengehörigkeit der einzelnen Blattteile ersichtlich machen. Besondere Drahtmodelle, welche dieselbe Firma liefert, dienen zur Veranschaulichung der Blattüberschläge und Blattver-

kürzungen. Auch besondere Modellständer, mit deren Hilfe beim Zeichnen nach lebenden Blumen diese in jeder beliebigen Lage festgehalten werden, hat die genannte Firma konstruiert. Ferner liefert sie schematisierte Knospen-, Blüten- und Fruchtformen zur Erlernung des Schattierens und als Vorstufe für das freie Zeichnen nach Pflanzen. Um der in den schon mehrfach erwähnten „Ausführungsbestimmungen“ enthaltenen anfechtbaren Forderung: „Die gepreßten Blätter müssen sauber auf weißem Karton aufgezogen sein“ nachkommen zu können, haben die „Union, Deutsche Verlagsgesellschaft“ in Stuttgart und Ashelm in Berlin zweckentsprechende Kartons mit Stellvorrichtung und besonderen Aufhängern herstellen lassen. Zu empfehlen sind auch Brunzlows „Buchartige Schutzmappe für gepreßte Pflanzen“ (Berlin, Lüder) und der „Naturblätterhalter“ von H. Jungheinrich in Gotha.

Dem Zeichnen von Tierformen dient in erster Reihe Prof. Haeckels hervorragendes Sammelwerk: „Kunstformen der Natur“ (Leipzig, Bibliographisches Institut), das weiter fortgesetzt wird, ferner Flanderkys „Stilisierte Gliederfüßler, neue Formen für das Kunstgewerbe“ (Dresden, Kühtmann). Wer die früheren Arbeiten dieses Meisters schätzen gelernt hat, wird auch der vorliegenden seine Anerkennung nicht versagen.

Zur großen Freude aller Fachmänner haben die neuen Lehrpläne für den Zeichenunterricht in Preußen auch dem gebundenen Zeichnen endlich ein Plätzchen — wenn auch ein recht bescheidenes — in der Volksschule eingeräumt. Wie dieser Unterricht künftig zu gestalten ist und welche Ziele er erreichen kann, behandelt A. Körners Vortrag: „Das gebundene Zeichnen in der Volksschule nach den neuen Lehrplänen, insonderheit das Projizieren der beiden obersten Klassen“, Nr. 11 und 12 der „Kreide“ (1902). E. Wieneckes Aufsatz „Das Linearzeichnen in den Berliner Gemeindeschulen“ in Nr. 1 der „Deutschen Schulzeitung“ (1903) ergänzt diese Abhandlung, soweit das Zirkelzeichnen in Frage kommt. Puff und Heberers „Lehrgang für das Zirkelzeichnen“ (Halle, Waisenhaus) ist freilich nicht dazu angetan, besondere Hochachtung vor dem neuen Unterrichtsgegenstande zu erwecken. Zur Vorbereitung für den Lehrer können dagegen folgende neuerschienenen Werke dienen: Schnell „Das Linearzeichnen“ (Nürnberg, Koch), derselbe „Das Projektionszeichnen“ (ebenda), Aurich „30 Projektionstafeln in Farbendruck und 55 in Karton ausgeschnittene Modelle“ (Gera, Köhler). Weitergehenden Ansprüchen genügen folgende Neuerscheinungen: Doehlmann „Projektive Geometrie in synthetischer Behandlung (Leipzig, Goeschen), Edert und Kröger „Geometrie für Mittelschulen und verwandte Anstalten. Mit besonderer Berücksichtigung der zentralen und axialen Symmetrie und des geometrischen Zeichnens“ (Hannover, Meyer), Grimshaw „Leitfaden für das isometrische Skizzieren und die Projektionen in der schiefen oder sogenannten Kavalier-Perspektive“ (Hannover, Jänecke), Haussner, „Darstellende Geometrie“ (Leipzig, Goeschen), Hertzer „Zehn Aufgaben für Parallelperspektive und parallelperspektivische Schattenkonstruktion“ (Berlin, Seydel), Lieber und v. Lühmann, „Anfangsgründe der Trigonometrie und Stereometrie. Elemente der Projektionslehre und Kartographie. Pensum der Untersekunda von Realschulen“ (Berlin, Simion), Nida „Kurzer Lehrgang der geraden Parallelprojektion und Axonometrie für Gewerbe- und Fortbildungsschulen sowie zum Selbstunterrichte“ (Stade, Pockwitz), Wildt „Praktische Beispiele aus der darstellenden Geometrie für Lehranstalten mit bau- oder kunstgewerblicher Richtung“ (Wien, Pichler). (Schluß folgt.)

Berlin. Th. Wunderlich.

Literarische Notizen.

Von der 2. Auflage des Reinschen „Enzyklopädischen Handbuchs der Pädagogik“ ist vor kurzem der 2. Halbband erschienen. Er umfaßt auf 487 Seiten den Stoff, der in der 1. Auflage 271 Seiten in Anspruch nahm. Neu sind die Artikel: Beobachtungsgabe (Baerwald), Beredsamkeit (Münch), Bescheidenheit (Andreae), Brzoska (Rein), Buchführungsunterricht (Kohlstock), Bulgarisches Schulwesen (Nikoltschoff), Bürgerkunde (Kohlstock), Christentum (Naumann), Christentum und Entwick-

lungsgedanke (Reischle), Dänisches Schulwesen (Wilkens). Neue Bearbeiter fanden: Bergschulen (Schultz), Bettnässen (G. Siegert), Bosheit (Spitzner), Comenius-Stiftung (Rocke). Diese Notizen mögen beweisen, mit welcher Sorgfalt an die Bearbeitung der neuen Ausgabe herangetreten wurde. Daß auch die beibehaltenen Artikel einer genauen Durchsicht unterzogen worden sind, ist selbstverständlich. Das Werk erscheint in 8 Bänden zu je 15 Mark, falls die Bestellung bis zur Ausgabe des 3. Halbbandes erfolgt; bei späterer Bestellung erhöht sich der Preis des Bandes auf 16 Mark.

Der soeben ausgegebene Herbstkatalog von R. Voigtländers Künstler-Steinzeichnungen umfaßt 50 fertige Bilder der Größen 100 × 70, 75 × 55 und 41 × 30 cm, und zeigt 21 neue Erwerbungen an, von denen 10 Blätter erschienen sind und 11 im Laufe des Winters 1903/4 in R. Voigtländers Verlag in Leipzig erscheinen werden. Vertreten in dem Katalog sind u. a.: Hans v. Volkmann, Arthur Kampf, Franz Skarbina, Walter Georgi, Franz Hoch und viele andere hervorragende Künstler.

Zur Feier von Ludwig Richters hundertstem Geburtstage (28. Sept.) gab der Leipziger Lehrerverein eine „Ludwig Richter-Gabe" heraus: 16 der schönsten Holzschnitte des Meisters in Originalgröße, vorzügliche Reproduktionen auf gutem Papier, mit einem Vorworte von Ferdinand Avenarius (Leipzig, Alphons Dürr). Das Heft kostet bei Entnahme von 50 Stück nur 40 Pfg., bei Entnahme einer geringeren Anzahl 50 Pfg. und Porto. Die Festgabe, die besonders bei Prämiierungen Verwendung finden möge, verdient die weiteste Verbreitung. Ein zweites, noch nicht erschienenes Heftchen soll eine Einführung in den Gehalt der Richterschen Bilder enthalten, um „das Auge zu schärfen und das Gemüt zu stimmen, daß es den reichen Tönen des Meisters Resonanz biete, und um zu raten und zu helfen in der schwierigsten Aufgabe: die Unmündigen diese Blätter lesen zu lehren." — Ferner gab der „Kunstwart" außer einer mit zahlreichen Holzschnitten des Meisters geschmückten Festnummer (einzeln 1 Mark) ein Aquarell Richters „Im Frühling" in Originalgröße mit Farbendruck zum Preise von nur 1 Mark heraus. Auch bereitet er eine zweite Ludwig Richter-Mappe vor.

Die 1901 bei Gelegenheit der Ferienkurse in Jena begründete „Pädagogische Gesellschaft" hat sich zunächst zur Aufgabe gestellt, ein Verzeichnis von empfehlenswerten pädagogischen Schriften und Lehrmitteln aufzustellen.*) Das erste von Dr. H. Meltzer (Zwickau) bearbeitete Heft, das Schriften zum evangelischen Religionsunterricht aufführt, ist erschienen (Dresden, Bleyl u. Kaemmerer. 75 Pf.). Es enthält: allgemein-methodische Schriften, Bücher zur Vorbereitung sowohl in bezug auf den Stoff wie auf die Methode, Schulbücher, Erbauungsschriften, Karten und Bilder und endlich Zeitschriften. Die Auswahl „ist von einem theologischen Standpunkt aus getroffen, der Ernst macht mit den von keinem kirchlichen Dogma gebundenen Grundsätzen wissenschaftlicher Forschung". Den meisten Schriften sind kurze Urteile angesehener Kritiker beigefügt, die in erster Linie über Inhalt und Charakter des Buches orientieren sollen. — Bei derartigen Veröffentlichungen wird man natürlich immer genötigt sein, mit der Subjektivität des Verfassers zu rechnen. Doch liegt sicher in dem Werkchen die äußerst dankenswerte Ausfüllung einer schwer empfundenen Lücke vor.

Von Moritz Diesterweg in Frankfurt a. M. erhielten wir die in seinem Verlage in reicher, geschmackvoller Ausstattung erschienene „Festschrift zur Hundertjahrfeier der Musterschule in Frankfurt", einen stattlichen Band von 272 Seiten mit zahlreichen Porträts (geb. 3 Mark). Die 1803 auf Betreiben des Konsistorialpräsidenten von Günderrode und des Seniors Hufnagel vom Senat begründete „Musterschule" — so benannt, da sie ein Muster für das damals in Frankfurt arg darniederliegende deutsche Schulwesen und zugleich eine Pflanzstätte für Lehrer sein sollte — bestand, sich in der Knabenabteilung allmählich zum Realgymnasium, in der Mädchenabteilung zur höheren Mädchenschule ausbildend, bis 1876, wo eine Scheidung beider Abteilungen erfolgte. Seitdem besteht neben dem Realgymnasium Musterschule als getrennte Anstalt die Elisabethenschule für Mäd-

*) Den Vorstand der Gesellschaft bilden: Oberlehrer Landmann (Jena), Professor Rein (Jena) und Professor Zimmer (Zehlendorf). Das Mitglied zahlt einen Jahresbeitrag von 2 Mark und erhält dafür die Schriften der Gesellschaft.

chen. Die Schule, an der Männer wie G. A. Gruner, der bekannte Pestalozzianer, Kühner, Eiselen, Diesterweg, Oppel, aushilfsweise auch Fröbel, und noch viele andere wirkten, die in pädagogischer Hinsicht oder auf andern Gebieten der Wissenschaft bekannt geworden sind, hat nicht nur auf das Schulwesen Frankfurts einen tiefgreifenden Einfluß ausgeübt, sondern ist auch besonders durch die an ihr tätigen Männer zu Zeiten für die gesamte deutsche Schulentwicklung von Bedeutung gewesen. So bietet die in der Hauptsache von den Oberlehrern Neumann und Froning bearbeitete Festschrift im ganzen einen auch für die allgemeine Schulgeschichte wichtigen und interessanten Beitrag. In dieser Hinsicht sind noch besonders hervorzuheben: die Einleitung, in der die Entwicklung des niedern Schulwesens in Frankfurt von den Anfängen bis 1803 dargestellt wird, und der Anhang interessanter Ratsverordnungen, das deutsche Schulwesen betreffend, aus dem 17. Jahrhundert. Der Schulgeschichte folgt ein Verzeichnis der Lehrer und Lehrerinnen mit biographischen Notizen.

Der Verlag von A. Pichlers Witwe u. Sohn in Wien hat den enzyklopädischen Handbüchern des Turnwesens von Euler und des Blindenwesens von Mell ein drittes folgen lassen, von dem soeben die erste Hälfte erschienen ist: „Enzyklopädisches Handbuch der Schulhygiene", unter Mitwirkung zahlreicher in- und ausländischer Fachmänner herausgegeben von Dr. R. Wehmer, Regierungs- und Medizinalrat in Berlin (I. Abteilung, S. 1—400, mit 134 Abbildungen, 10 Mark). Die einzelnen Artikel, deren jeder von dem Bearbeiter unterzeichnet ist, bieten in knapper Form doch eine zur Orientierung ausreichende Darstellung des Gegenstandes. Gute Abbildungen unterstützen den Text. Eine Bibliographie folgt jedem Artikel. Das Werk steht wissenschaftlich auf der Höhe, ist aber doch auch so gemeinverständlich gehalten, daß es auch dem Nichtfachmann gute Dienste leisten wird. Ohne der fachmännischen Kritik im einzelnen vorgreifen zu wollen, glauben wir doch empfehlend auf das neue Werk hinweisen zu können.

Neue Bücher: 1. Dr. R. Seyfert, Die Unterrichtslektion als didaktische Kunstform (Leipzig, Wunderlich. 2 Mk.) — 2. Jorde, Geschichte der Schulen von Elberfeld mit besonderer Berücksichtignng des ältesten Schulwesens (Elberfeld, Baedeker. 5 Mk. — 3. Dr. K. Wendt, Pierre Charron als Pädagoge, mit besonderer Berücksichtigung seines Verhältnisses zu Michel de Montaigne (Neubrandenburg, Brünslow. 1,60 Mk.). — 4. Herders Schulreden. Herausg. von H. Michaelis (Leipzig, Reclam. Geb. 80 Pf.). — 5. Beiträge zur Oberlehrerfrage. 1. Die geschichtliche Entwicklung des Lehramts an den höheren Schulen. Von Prof. Dr. Fricke. 2. Die soziale Lage der Oberlehrer. Von Privatdozent Dr. Eulenburg (Leipzig, Teubner. 1,20 Mk.). — 6. Prof. Dr. Lazarus (†), Pädagogische Briefe. Herausg. und eingeleitet von Dr. A. Leicht (Breslau, Schottländer 1,50 Mk.). — 7. Dr. Loewenberg, Geheime Miterzieher (Leipzig, Verlag der Frauen-Rundschau. 1 Mk.). — 8. Dr. Schoenichen, Die Abstammungslehre im Unterricht der Schule (Leipzig, Teubner. 1,20 Mk.). — 9. Steimer, Wegleitung für den Zeichenunterricht (Aarau, Trüb u. K. 12,80 Mk.). — 10. Dr. Schmeil, Wandtafeln für den zoologischen und botanischen Unterricht (Stuttgart, Nägele. Preis der Tafel 3,80 Mk.). — 11. Scherer, Pädagogischer Jahresbericht von 1902. 55. Jahrgang. (Leipzig, Brandstetter. 12 Mk.). — 12. Dr. Laube, Rud. Hildebrand und seine Schule. Ein Beitrag zur Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichts (Leipzig, Brandstetter. 1,80 Mk.).

Entgegnung (vergl. Juniheft, S. 396): Herr ..e in Flügel-Reins „Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik" will den Vorwurf der Perfidie nicht auf sich sitzen lassen. Er versucht sich darum mit der Spitzfindigkeit herauszureden, er habe mir nur „Willensmotive", aber nicht „persönliche Motive" vorgeworfen (6. Heft, S. 495). Dabei übersieht er, daß er seinerzeit geschrieben hat: es sei zu mutmaßen, daß ich jene Aufsätze gegen den Herbartianismus veröffentlicht habe, weil sein Wachstum mir „nicht angenehm", da „meinen eignen Bestrebungen hinderlich", sei. Das würde man aber innerhalb wie außerhalb der Herbartschen Schule ein „persönliches Motiv" ohne jede Einschränkung nennen.

Dann erwähnt Herr ..e Prof. Th. Zieglers Urteil über die Herbartsche Schule, das die „D. Sch." im Maihefte (S. 318) brachte, und läßt dabei ganz unzweideutig durchblicken, daß die Schlußbemerkung, in der von dem „Bankerott der Herbartschen Pädagogik" die Rede ist, von mir herstamme. Das ist ein schwer

zu begreifender Irrtum des Herrn; ich habe dem Urteile Zieglers kein Wort beigefügt.

Der Grund davon, daß ich meine Aufsätze in Heft 1—3 gerade jetzt veröffentlichte, liegt klar genug zutage. Es ist die babylonische Verwirrung, die gegenwärtig auf dem Gebiete des Herbartianismus herrscht, und die neuerdings auch jenseit des Rahmens der Schule lästig zu werden anfängt. Schon daß man rein Zillersche Auffassungen (Kulturstufen, Konzentration, Formalstufen u. a.) ohne jeden Gewissensbiß mit der Etikette „Herbartsche Pädagogik" versieht, ist schlimm genug; aber auch die Zillerschen Lehren sind von den thüringischen „Revisionisten" teilweise so gründlich bearbeitet und verändert worden, daß man eigentlich gar nicht begreift, wie die Orthodoxie der Partei dieses fortgehende Attentat bisher ohne ein kräftiges „Quos ego!" mit ansehen konnte. Nicht geringer ist die Verwirrung außerhalb der Schule. Der neue Berliner Lehrplan z. B., der mit den konzentrischen Kreisen im Geschichtsunterricht gebrochen hat und in seinem methodologischen Beiwort einige Bemerkungen enthält, die an Zillers Formalstufenlehre anklingen, gilt als Beweis dafür, daß „Herbart" nun auch in die Reichshauptstadt eingezogen sei. Voluntaristen aus Überzeugung treten frischweg für die Zillersche Methode ein, ohne die Widersprüche zu merken, in die sie geraten. Gegenüber dieser Konfusion, die, wenn das noch länger so fortgeht, unser pädagogisches Denken geradezu ruinieren muß, erschien es mir dringend geboten, das festzustellen, worin das eigentliche Wesen der Herbartschen Pädagogik bestehe. Das allein war meine Absicht. Daß ich dabei auch meinen ablehnenden Standpunkt zu begründen versuchte, war selbstverständlich. Wem unter den Gegnern es ehrlich um die Sache zu tun ist, der widerlege mich! Schmähen und verleumden ist billig, kann aber doch weder der Sache dienen, die man vertritt, noch die Wissenschaft fördern, deren Fortschritt uns allen, Herbartianern wie Nichtherbartianern, am Herzen liegt. R.

Eingegangene Schriften.

D. Dr. Dorner, Grundriß der Religionsphilosophie. Leipzig, Dürrsche Buchh. 7 M.
Prof. Dr. Hensel, Hauptprobleme der Ethik. Leipzig, Teubner. 1,60 M.
Prof. Dr. Eucken, Gesammelte Aufsätze zur Philosophie und Lebensanschauung. Leipzig, Dürrsche Buchh. 4,20 M.
Raoul Richter, Friedr. Nietzsche. Sein Leben und sein Werk. Leipzig, Dürrsche Buchh. 4 M.
Le Mang, Die Volksschule der Zukunft. Leipzig, A. Hahn. 1,50 M.
Germer, Individual- und Sozialpädagogik. Leipzig, A. Hahn. 90 Pf.
Stettner, Zur Lehrplanfrage. Stuttgart, Bong & Co. 1 M.
Gräve, Der darstellende Unterricht. Minden, Marowsky. 70 Pf.
Dr. J. Ziehen, Ein Reichsamt für Volkserziehung und Bildungswesen. Berlin, Weidmannsche Buchh. 1 M.
Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen. Leipzig, Th. Hofmann. 3,20, geb. 3,80 M.
Comenius und die Erziehung des Menschengeschlechts. Ein Lebensbild von J. A. Herder. Nebst einem Vorwort hrsg. von Dr L. Keller. Berlin, Weidmannsche Buchh. 40 Pf.
Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie. Hrsg v. Th. Ziegler und Th. Ziehen. VI 2: Dr. Liebmann, Stotternde Kinder. 2,40 M. VI 3: Dr. Stilling, Die Kurzsichtigkeit. 2 M. VI 5: Dr. Stadelmann, Schulen für nervenkranke Kinder. 75 Pf. Berlin, Reuther u. Reichard.
Stegemann, Heilung des Stotterns. Essen, Baedeker. 1,60 M.
Agahd, Gesetz, betr. Kinderarbeit in gewerbl. Betrieben. Jena, Fischer. 90 Pf.
v. Rohrscheidt, Preußisches Schularchiv. II. Jahrg., 2. u. 3. Heft. Berlin, Vahlen. II. Jahrg. (4 Hefte) 5 M.

Inhalt: Ein schwieriger Schulhausbau (Schreiber). — Über die Grenzen zwischen der Fürsorgeerziehung und der Armenpflege (Mayer). — Die herkömmliche Verbindung von Schul- und Kirchenamt (v. Doemming). — Aufbesserung der Besoldung der Volksschullehrer (Schreiber). — Noch einmal die Haftpflicht der Lehrer (Oehler). Gesetze u. s. w.

Israel, Pestalozzi-Bibliographie. I. Bd. (Monumenta Germaniae Paedagogica, 25. Bd.) Berlin, A. Hofmann & Co. 18 M.

Simon, Das gewerbliche Fortbildungs- und Fachschulwesen in Deutschland. Berlin, S. Mittler & Sohn. 1,75 M.

Adelheid v. Bennigsen, Sexuelle Pädagogik in Haus und Schule. Gr. Lichterfelde-Berlin, E. Runge. 50 Pf.

Schmell, Alkoholgefahr und Schule. Minden, Marowsky. 50 Pf.

Obst, Goldenes Buch der Erziehung. Breslau, Goerlich. 1,50 M.

Wegweiser für Eltern. Nebst Winken und Auskünften für die Berufswahl. Empfehlenswert.

Enderlin, Erziehung durch Arbeit. Eine Untersuchung über die Stellung der Handarbeit in der Erziehung. Leipzig, Frankenstein & Wagner. 75 Pf.

Siehe D. Sch. 1903, H. 7, S. 465.

Rosenkranz, Über sexuelle Belehrungen der Jugend. Halle, Schroedel. 50 Pf.

Hildebrandt, Verordnungen, betr. das Volksschulwesen, die Mittel- und höhere Mädchenschule, sowie die Fortbildungsschule in Preußen. 1900—1903. Düsseldorf, Schwann. 6 M.

Zweiter Nachtrag zur 5. Aufl. der bekannten und sehr empfehlenswerten Sammlung der „Verordnungen" von Giebe-Hildebrandt.

Festschrift zur Hundertjahrfeier der Musterschule in Frankfurt a. M. Frankfurt, Diesterweg. Geb. 3 M.

Dierks, Von der Vererbung und ihrer Bedeutung für die Pädagogik. Bielefeld, Helmich. 50 Pf.

Lange, Volksschule und Deutschtum in der Ostmark. Bielefeld, Helmich. 50 Pf.

Heitmann, Das Lehrerprüfungswesen. Bielefeld, Helmich. 40 Pf.

Dr. **Gramzow**, Universität und Volksschullehrer. Minden, Marowsky. 60 Pf.

Dr. **Walsemann**, Die Anschauung. Beiträge zur pädagogischen Psychologie. Berlin, Gerdes & Hödel. 2,80 M.

Habrich, Pädagogische Psychologie. 2. Teil: Das Strebevermögen. Kempten, Kösel. 4,50 M.

Dr. **Spanier**, Die praktischen Ergebnisse der kunstpädagogischen Bewegung. Hamburg, Leßmann.

Marie Martin, Lehrbuch der Mädchenerziehung. I. Bd. Leipzig, Dürrsche Buchh. 2,60 M.

Prof. Dr. **Kehrbach**, Texte und Forschungen zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Im Auftrage der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte herausgegeben. VI: Beiträge zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in Bayern, 3. Teil. Berlin, A. Hofmann & Co.

J. **Hartl**, Zur Geschichte der oberpfälzischen Volksschulen im Jahre 1643. — J. **Hörnes**, Zur Geschichte der Volksschule in Franken vom Ausgang des 15. Jahrhunderts bis ins 18. Jahrhundert. — Fr. **Schmidt**, Zur Geschichte des Volksschulwesens im Hochstifte Würzburg 1772—1795.

Käthe Kautzsch, Versuche in der Betrachtung farbiger Wandbilder mit Kindern. Leipzig, Teubner.

C. **Schröder**, Führer durch die Lehrmittel Deutschlands. I. Bd.: Schulgeräte. Magdeburg, Friese & Fuhrmann. 1 M.

Strebt möglichste Vollständigkeit an. Außer Titel, Inhalt, Bezugsquelle und Preis des Lehrmittels auch Beschreibung und Begutachtung. Sehr zu empfehlen.

Jahresbericht über den Stand der dem Volksschulrektorat unterstellten Städtischen Schulen in **Mannheim** im Schuljahr 1902 und 1903.

Besonders zu beachten der S. 15—19 gebotene Bericht über organisatorische Maßnahmen: Hilfs-, Wiederholungs- und Abschlußklassen.

Pädagogisches Jahrbuch 1902. Herausg. von der **Wiener Pädagogischen Gesellschaft**. Redigiert von **Anton Zens**. Wien, Manzsche Hof-, Verlags- und Universitäts-Buchh. (Jul. Klinkhardt & Co.).

Inhalt: Rede zur Pestalozzifeier (Siegert). — Die Psychologie der Gefühle im Lichte der neueren Forschung (Prof. Dr. Jerusalem). — Zur Reform der Bürgerschule (Bruhns). — Über Hilfsschulen (Dr. Heller). — Die neue Schreibung (M. Zens). — Die Umgestaltung des Zeichenunterrichts (Blachfelner). — Die

Kunst im Leben des Kindes (Kunzfeld). — Ferialhochschulkurse für Lehrer (Mitterbauer). — Referate. Pädagogische Thesen. Schulchronik. Vereinswesen.

Besonders interessiert hat uns das leider nur zu kurze Referat des Professors Jerusalem.

Köster, Das Geschlechtliche im Unterricht und in der Jugendlektüre. Leipzig, E. Wunderlich.

Abdruck a. d. „Päd. Reform". Siehe „D. Sch." H. 8, S. 519.

Anna Carnap, Friedrich Wilhelm Dörpfeld. Aus seinem Leben und Wirken. Von seiner Tochter. 2. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann. 4 M., geb. 4,50 M.

Dr. Petersen, Amt und Stellung des Volksschullehrers. Berlin, Gerdes & Hödel. 1 M.

Beetz, Der Stand der Pädagogik im Spiegel der jüngsten Literatur. Berlin, Gerdes & Hödel. 1,50 M.

Eine Sonderausgabe des dem „Deutschen Schulmann" beigegebenen und im Jahre 1902 von Beetz redigierten und zum größten Teil auch selbstgeschriebenen „Literarischen Wegweisers".

Prof. Dr. Schmarsow, Unser Verhältnis zu den bildenden Künsten. Sechs Vorträge über Kunst und Erziehung. Leipzig, Teubner. 2 M.

Prof. Schütz, Die Gerechtigkeit gegenüber den Schülern an den höheren Lehranstalten. Berlin, Verlag des Leo-Hospiz. 1 M.

Wendet sich gegen das übliche Zensierungsverfahren und macht Vorschläge zu dessen Reform.

Schroedels pädagogische Klassiker. Bd. 9: A. H. Francke. I, hrsg. von A. Otto. 1,50 M. Bd. 11: Fénelon, hrsg. von Knöppel. 80 Pf. Halle, Schroedel.

Dr. Wehner, Fortbildungsschulkunde. Dresden, Hans Schultze. 3 M.

Dr. Wehmer, Enzyklopädisches Handbuch der Schulhygiene. Erste Abteilung (S. 1—400). Wien, Pichlers Witwe & Sohn. 10 M.

Brammer, Neue Bahnen für den Religionsunterricht. II: Lehrpläne und Lehrproben. Braunschweig, Wollermann. 2 M.

Hilfsmittel zum evangelischen Religionsunterricht. Hrsg. von Evers u. Fauth. 22: Dr. Liedtke, Kirchengeschichte im Zeitalter der Reformation. Berlin, Reuther & Reichard. 1,25 M.

Markwart, Biblische Geschichten. 2., umgearb. Auflage. Braunschweig, Wollermann. 1 M.

Reling, Vorbereitungen zu den biblischen Geschichten. 2. erw. Auflage. Gotha, Thienemann. Geb. 4,80 M.

Dr. Witzmann, Die unterrichtliche Behandlung der Gleichnisse Jesu. Dresden, Bleyl & Kämmerer. 2 M.

Dr. R. Staude, Der biblische Geschichtsunterricht der Unterstufe. Geschichten von Jesus und den Patriarchen. Präparationen. Dresden, Bleyl & Kämmerer. 2 M.

Dr. Reukauf, Präparationen für den evangelischen Religionsunterricht in den Unterklassen: Jesusgeschichten, bearb. von J. Hofmann, und Erzvätergeschichten, bearb. von W. Bittorf. 2. Aufl. Leipzig, Wunderlich. 2 M.

Vermehrte und verbesserte Ausgabe.

Lic. Steude, Hilfsbuch für den Religionsunterricht in den oberen Klassen der höheren Lehranstalten. Gütersloh, Bertelsmann. 2 M.

Retzlaff, Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht einer 6stufigen Volksschule. Leipzig, Dürrsche Buchh. 80 Pf.

Pfeifer, Lernstoff des evangelisch-christlichen Religionsunterrichts in lehrplanmäßiger Anordnung. 2. Ausg. Halle, Schroedel. 80 Pf.

Speer, Wie in unsern evangelischen Schulen die Kirchengeschichte behandelt werden sollte. Magdeburg, Creutz. 3,60 M.

Prof. Dr. Rothstein, Geschichte und Offenbarung mit Bezug auf Israels Religion. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer. 40 Pf.

Verfasser sucht nachzuweisen, daß Israels religiöse Entwicklung nicht ausschließlich als das Resultat realer geschichtlicher Faktoren zu begreifen, daß vielmehr, um sie zu verstehen, die Einwirkung eines transzendenten Faktors, das Eingreifen des persönlichen Gottes (Offenbarung), anzunehmen sei. Wir halten die Beweisführung nicht für unbedingt zwingend.

Prof. Dr. Knoke, Ausgaben des Lutherschen Enchiridions bis zu Luthers Tode und Neudruck der Wittenberger Ausgabe 1535. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer. 80 Pf.

I. Kritische Geschichte des Kleinen Katechismus bis zu Luthers Tode. II. Kommentierter Abdruck einer erst vom Verfasser wieder aufgefundenen Ausgabe von 1535.

Polack, Erstes Geschichtsbuch für einfache Schulverhältnisse. Leipzig, Th. Hofmann. 50 Pf.

Kaufmann u. Berndt, Geschichtsbetrachtungen. Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht. I. Bd. Leipzig, Dürrsche Buchh. 3 M.

Dr. Spielmann, Der Geschichtsunterricht in ausführlichen Lektionen. I. Teil. 2. verb. Aufl. Halle, Gesenius. 3,80 M.

Dr. Neuse, Landeskunde der Britischen Inseln. Breslau, F. Hirt. 4 M.

Dr. Knüll, Historische Geographie Deutschlands im Mittelalter. Breslau, F. Hirt. 4 M.

Diercke, Schulatlas für die unteren Klassen höherer Lehranstalten. 2. Aufl. 1,80 M. Für die mittleren Unterrichtsstufen. 14. Aufl. 3,80 M. Braunschweig, Westermann.

Prof. Dr. Sievers, Süd- und Mittelamerika. 2. Aufl. Mit 144 Abbildungen im Text, 11 Karten und 20 Bildtafeln. Leipzig-Wien, Bibliographisches Institut. Geb. 16 M.

Dr. Seyfert, Die Landschaftsschilderung. Ein fachwissenschaftliches und psychogenetisches Problem, dargestellt aus der heimatkundlichen Literatur über das Königreich Sachsen. Leipzig, Wunderlich. 1,60 M.

Frobenius, Völkerkunde in Charakterbildern. Hannover, Jänecke. Geb. 15 M.

Rusch, Lehrbuch der Erdkunde für österreichische Mädchenlyzeen. III. Teil. Wien, Pichlers Witwe & Sohn. Geb. 3,60 K.

Tromnaus Lehrbuch der Schulgeographie. Neubearb. von Dr. Schöne. II. Teil. Halle, Schroedel. 2 M.

Fick, Erdkunde. I. Teil. Hilchenbach, Wiegand. 1,60 M.

Hupfer, Hilfsbuch der Erdkunde ffir Lehrerbilduugsanstalten. 3. Heft. Leipzig, Dürrsche Buchh. 1,40 M.

Prüll, Fünf Hauptfragen aus der Methodik der Geographie. Leipzig, Wunderlich. 80 Pf.

Dr. Th. Schmidt und Fr. Drischel, Naturkunde für höhere Mädchenschulen und Mittelschulen. III. u. IV. Teil. 2. verb. Aufl. Breslau, Woywod. Je 1,50 M.

Dr. K. Kraepelin, Exkursionsflora für Nord- und Mitteldeutschland. 5. verb. Aufl. Leipzig, Teubner. Geb. 4 M.

O. Schmeil und W. B. Schmidt, Sammlung naturwissenschaftlich-pädagogischer Abhandlungen. I: Mühlberg, Zweck und Umfang des Unterrichts in der Naturgeschichte an höheren Mittelschulen mit besonderer Berücksichtigung der Gymnasien. 1,20 M. II: Dr. Schlee, Schülerübungen in der elementaren Astronomie. 50 Pf. III: Dr. Schoenichen, Die Abstammungslehre im Unterricht der Schule. 1,20 M. Leipzig-Berlin, Teubner.

Mücks kolorierter Pflanzenatlas in Taschenformat. Wien, Szelinski & Co. 50 Pf.

Oswald, Die Schule der Chemie. I. Teil. Braunschweig, Vieweg & Sohn. 4,80 M.

Dr. Springer, Nahrungsmitteltafel. Kleine Ausg. Leipzig, Th. Hofmann. 40 Pf.

Hans Krämer, Weltall und Menschheit. Berlin, Bong & Co. Lieferung 33—40. Je 60 Pf.

Mit jedem neuen Hefte wächst unser Interesse an dem ebenso gediegenen wie reich und schön ausgestatteten Werke, das wir unsern Lesern angelegentlichst empfehlen.

Prof. Dr. Singer, Die deutsche Kultur im Spiegel des Bedeutungslehnwortes. Zürich, Zürcher & Furrer. 80 Pf.

Lehmann, Silbierfibel. Wenigenjena, Selbstverlag. 1 M.

Claußen, Sprachstoffe für Mittelklassen. Oldenburg, Littmann. 15 Pf.

K. Schillers Handbuch der deutschen Sprache. 2., gänzl. umgearb. Aufl. von Dr. Bauer und Dr. Streinz. 1. Lief. Wien, Hartleben. Vollst. in 24 Lief. zu je 50 Pf.

Girardet, Puls u. Reling, Deutsches Lesebuch für Lehrerbildungsanstalten. I. u. II. Teil. Gotha, Thienemann. Geb. 3.50 u. 2 M.

B. Otto, Mütterfibel. Eine Anleitung für Mütter, ihre Kinder selbst lesen zu lehren. Leipzig, Scheffer. 2,40 M.

B. Otto, Vorlesebuch. Was das Kind der Mutter vorliest. Leipzig, Scheffer. 1,20 M.

Kehr-Pfeifer, Das Wichtigste aus der Rechtschreibung und Sprachlehre. 2. Aufl. Gotha, Thienemann. Kart. 1,60 M.

Bremer, Wandtafeln der deutschen Aussprache. I: Die menschlichen Sprachwerkzeuge, senkrechter Durchschnitt durch die Mitte des Kopfes. Leipzig, Breitkopf & Härtel. 1 M.

Burger, Wegweiser für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. Mit 13 Tafeln in Schwarz- und Rotdruck. Innsbruck, Vereinsbuchh. Geb. 1,50 M.

Prof. Dr. Weise, Musterstücke deutscher Prosa zur Stilbildung und zur Belehrung. Leipzig-Berlin, Teubner. 1,40 M.

Prof. Dr. Lyon, Deutsche Dichter des 19. Jahrhunderts. Ästhetische Erläuterungen für Schule und Haus. V: W. G. v. Riehl, Fluch der Schönheit. Quell der Genesung. Gerechtigkeit Gottes. Von Dr. Th. Matthias. VI: G. Frenssen. Von Prof. Dr. Kinzel. VII: H. v. Kleist, Der Prinz von Homburg. Von Dr. Petsch. VIII: G. Keller, Martin Salander. Von Dr. Fürst. IX: Fr. W. Weber, Dreizehnlinden. Von Dr. Wasserzieher. X: R. Wagner, Meistersinger. Von Dr. Petsch. Leipzig-Berlin, Teubner. Je 50 Pf.

Th. Franke, Übungsschule für Rechtschreibung und Sprachlehre, Wortbildung und Ausdruck. Im Anschluß an den Sachunterricht. 5 Hefte. Leipzig, Dürrsche Buchh. 15, 20, 20, 30, 30 Pf.

Graesers Schulausgaben klassischer Werke. Heft 2: Goethes Hermann und Dorothea. Heft 12: Schillers Wilhelm Tell. Heft 35: Schillers Kabale und Liebe. Heft 37: H. v. Kleists Prinz von Homburg. Heft 51: Goethes Faust I. Teil. Herausgeber von 2, 35, 37 und 51: A. Lichtenfeld, von 12: Dr. Prosch. Leipzig, Teubner. Je 50 Pf.

Sorgfältig gesichteter Text mit knapp gehaltenen Einleitungen und Anmerkungen. Geschmackvolle Ausstattung und scharfer Druck. Empfehlenswert.

Dr. Berg, Die Erziehung zum Sprechen. Leipzig, Teubner. 1 M.

Lüttge, Die mündliche Sprachpflege als Grundlage eines einheitlichen Unterrichts in der Muttersprache. Leipzig, Wunderlich. 1,40 M.

Dr. Duden, Rechtschreibung der Buchdruckereien deutscher Sprache. Auf Anregung und unter Mitwirkung des Deutschen Buchdruckervereins, des Reichsverbandes österreichicher Buchdruckereibesitzer und des Vereins Schweizerischer Buchdruckereibesitzer hrsg. vom Bibliographischen Institut. Leipzig-Wien, Bibliogr. Institut. Geb. 1,60 M.

Dr. Wohlrabe, Deutschland von heute. Ein Ergänzungsband zu jedem Volks- und Fortbildungsschullesebuche. II: Unser Heer. Leipzig, Dürrsche Buchh. 60 Pf.

Th. Franke, Schwierigkeiten und Schwankungen des deutschen Sprachgebrauchs. Dresden, Huhle. 75 Pf.

Lammertz, Die deutsche Rechtschreibung fürs deutsche Volk. Aachen, Urlichs. 75 Pf.

Padderatz, Sammlung von Briefen für den Unterrichtsgebrauch an höheren Lehranstalten. Halle, Schroedel. 1,50 M.

Martin, Schulgrammatik der deutschen Sprache. 11. Aufl., zum Teil neu bearb. im Verein mit W. Vorbrodt. Breslau, F. Hirt. 3 M.

Wilke und Herbst, Sprachhefte für einfache Schulverhältnisse. 2. Heft. Halle, Schroedel. 50 Pf.

Kühnel, Die Heimat im Wechsel des Jahres. Erläuterungen zu Meinholds Bildern für den Anschauungsunterricht. Dresden, Meinhold u. Söhne.

Goethes Werke. Hrsg. von Prof. Dr. Heinemann. Kritisch durchgesehene und erläut. Ausgabe. IX: Wilhelm Meisters Lehrjahre. Hrsg. von Dr. Schweizer. XV: Zweiter römischer Aufenthalt. Kampagne in Frankreich 1792. Belagerung von Mainz. Hrsg. von Dr. Weber und Dr. Heinemann. Leipzig-Wien, Bibliographisches Institut.

Vorzügliche Ausgabe, auf die wir unsere Leser nach wie vor aufmerksam machen.

Wiegand, Herder in Straßburg, Bückeburg und in Weimar. Weimar, Böhlaus Nachf. 1 M.

Ein Erinnerungsblatt zum 100jährigen Todestage Herders, dem weiten Kreise der Literaturfreunde gewidmet.

Dr. Krembs, Dichter und Maler. Leipzig, Dürrsche Buchh. 1,70 M.

Die Beziehungen zwischen Dichtkunst und Malerei, wie sie sich im Schaffen und Denken hervorragender Persönlichkeiten aussprechen.

Seket, Cours de Langue Française d'après la méthode intuitive. I. 3. Aufl. Leipzig, G. E. Schulze. 85 Pf.

Dr. Lepzien, Neuer Lehrgang zur Einführung ins Französische. 2 Hefte. Hamburg, Boysen.

Dr. Boerner u. Pilz, Französisches Lesebuch insbesondere für Seminare. II. Teil. Leipzig, Teubner. 3 M.

Dr. Boerner, Bemerkungen zur Methode des neusprachlichen Unterrichts. Leipzig, Teubner.

Teupser, Methodische Lehrgänge des elementaren Rechenunterrichts. III. Teil. Leipzig, A. Hahn. 1,50 M.

Genau u. Tüffers, Rechenbuch für Lehrerbildungsanstalten. 2 Bde. 8., neubearb. Aufl. Gotha, Thienemann. Geb. je 2,40 M.

Hanft, Braunes Rechenbuch für Volksschulen. Neubearb. Ausg. A, Heft 1—3. Halle, Schroedel. 25, 30, 30 Pf.

Müller u. Pietzker, Rechenbuch für die unteren Klassen der höheren Lehranstalten. Ausg. A (für Gymnasien) und B (für reale Anstalten und Reformschulen). Leipzig, Teubner. Geb. 2,40 und 2,60 M.

Petri u. Gieseler, Warum und wie sind die Kinder zum selbständigen Lösen der Rechenaufgaben, welche ihnen das spätere Leben stellt, anzuhalten? Hilchenbach, Wiegand. Geb. 1,40 M.

Nieder, Rechenbuch für 6 bis 8klassige Schulen. 6 Hefte. Halle, Schroedel.

Prof. Dr. Gercken, Grundzüge der darstellenden Geometrie. Leipzig, Dürrsche Buchh. 80 Pf.

Martin, Der gegenwärtige Stand der Geometrie-Methodik — ein Rückstand? Berlin, Gerdes & Hödel. 75 Pf.

Martin u. Schmidt, Raumlehre. Nach Formengemeinschaften bearbeitet. Vereinfachte Ausgabe. 3 Hefte. Berlin, Gerdes & Hödel. 50, 60, 55 Pf.

Braune, Raumlehre. Bearbeitet von Skorczyk. Halle, Schroedel.

Skorczyk, Leitfaden der Geometrie für Präparanden-Anstalten u. Seminare. 2 Teile. Halle, Schroedel. Je 1,50 M.

Gruhl, Die trigonometrische Berechnung der ebenen Figuren. Leipzig, Dürrsche Buchh. 80 Pf.

E. Schmidt, Methodik des Zeichenunterrichts in den Volksschulen auf Grund der Reformbestrebungen. Halle, Schroedel. 80 Pf.

Dr. Spanier, Hans Thoma und seine Kunst fürs Volk. Leipzig, Breitkopf & Härtel. Geb. 2 M.

Meister, Liederbuch für Männerchor. Halle, Schroedel. Geb. 1,50 M.

Gräßner u. Kropf, Sammlung geistlicher und weltlicher Gesänge, insbesondere für Seminare u. s. w. 2., verb. Aufl. Halle, Schroedel. 1,50 M.

Arth. Müller, Vierstimmige Gesänge für höhere Lehranstalten. Berlin-Gr. Lichterfelde, Ch. F. Vieweg. 1,20 M.

Fichtner, Method. Übungen für den Gesangunterricht. Leipzig, Dürrsche Buchh. 20 Pf.

Panecke, Ein tönender Apparat. Lehrmittel für den Gesangunterricht. Magdeburg, Creutz. 40 Pf.

Heck, Methodik des stenographischen Unterrichts. Osterwieck a. H., Zickfeldt. 75 Pf.

Dr. Sickinger, Preußisches oder Badisches Schulturnen. Eine Klarstellung. Karlsruhe, G. Braun.

Gegen die Angriffe, die Prof. Wickenhagen in der „Monatsschrift für höhere Schulen" gegen das badische Turnwesen richtete.

Silex, Geschäftsaufsätze für Fortbildungsschulen. Braunschweig, Wollermann. 40 Pf.

Steckel, Posthefte. I. Halle, Schroedel. 25 Pf.

Müller u. Völker, Rechenbuch für Fortbildungsschulen. Gießen, Roth. 50 Pf. Dasselbe, Lehrerausgabe. 1 M.

Oberg, Ratgeber für den Unterricht im Briefschreiben, im Post-, Telegraphen- und Eisenbahnverkehr. Hilchenbach, Wiegand. Geb. 1,20 M.

Ulreich, Herr Lehrer! Sozialer Roman aus der Gegenwart. Wien, Verlag der „Sammlung moderner Kampfschriften". 1,50 K.

Die hier gebotene Beleuchtung österreichischer Lehrerverhältnisse macht das Buch lesenswert. Die Verteidigung der „Freien Liebe" wird aber ebenso auf Widerspruch stoßen, wie der unmännliche Abgang des Helden naturgemäß das Unbehagen des Lesers erregen muß.

Elise Heine, Wieneck. Geschichte einer deutschen Familie zur Zeit der Freiheitskriege. Nach Überlieferungen erzählt. Braunschweig, Sattler. 2 M.

Dr. Wilke, Nervosität und Neurasthenie und deren Heilung. Hildesheim, Borgmeyer. 2 M.

Eine recht verständige, ruhige und maßvolle Darstellung. Zu empfehlen.

Reiseliste nebst Einkaufsvergünstigungen für die Mitglieder des Wirtschaftsvereins deutscher Lehrer. 1903.

Hans Eschelbach, Die beiden Merks. Eine Schulgeschichte. Berlin, Alb. Ahn. 1 M.

Eine Geschichte aus dem Schulleben der Großstadt. Gut erzählt und nachdenklich zu lesen.

H. Schramm-Macdonald, Der Weg zum Erfolg durch eigne Kraft. Nach dem Muster der „Self-help" von Smiles für das deutsche Volk verfaßt. 3. Aufl. Kassel, G. Weiß. 2,80 M.

Als Geschenk an die reifere Jugend empfohlen.

Auskunftsbuch für Schriftsteller. Hrsg. von der Redaktion der „Feder". Berlin, Federverlag. 80 Pf.

Antworten auf Fragen, die den Schriftsteller interessieren, wie: Wann ist der Verleger zur Abrechnung verpflichtet? Wann sind Gedichte gegen Nachdruck geschützt? Wie bringe ich meine Dramen an? Wo sind Romane anzubieten? u. s. w., u. s. w.

Nordheim, Vademekum für Zeitungsleser. Hannover, Gebr. Jänecke. 1 M.

Kurzgefaßtes Lexikon der bei der Zeitungslektüre vorkommenden Fremdwörter u. dgl.

Violets Wegweiser bei der Berufswahl. 4., umgearbeitete Aufl. Stuttgart, Violet. Geb. 1 M.

Übersicht über die männlichen Berufe auf Grund der Berechtigungen der höheren Schulen. Brauchbar.

Prof. Dr. H. Cohn und Dr. Rübencamp, Wie sollen Bücher und Zeitungen gedruckt werden? Für Hygieniker, Ärzte, Erzieher, Redakteure, Schriftsteller, Verleger, Schriftgießer und Buchdrucker. Vom augenärztlichen und technischen Standpunkte. Braunschweig, Vieweg & Sohn. 2 M.

Der Türmer. Monatsschrift für Gemüt und Geist. Herausgeber: J. E. Freiherr v. Grotthuß. Vierteljährlich (3 Hefte) 4 M. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer.

Das Oktoberheft, mit dem ein neuer Jahrgang beginnt, enthält u. a: Leben. Die frohe Botschaft eines armen Sünders (Rosegger) — Vierzehn Originalbriefe Niebuhrs aus den Jahren 1806 bis 1808 — Karl Ernst von Baer als Forscher und Naturphilosoph (Reinke) — Der Einsiedler (Albert Geiger) — Schule und Bildung (Ludwig Gurlitt) — Namhafte Lyriker (Lienhard) — Moderne Religion und Christentum (Rogge) — Zur Physiologie und Hygiene der geistigen Tätigkeit (Korn) — Die Psychologie der Massen (Rechert) — Simplizissimus in der römischen Kaiserzeit — Eine verschwundene wunderbare Pflanze (Buchholz) — Kompanie-Partikularismus (Mollenhauer) — Türmers Tagebuch — Die Musik und die christliche Kirche (Storck) — Heinrich von Herzogenberg als Liederkomponist. — Kunstbeilagen: Christus als Arzt (Gabriel Max), Photogravüre. Ruhe auf der Flucht nach Ägypten, Der heil. Hieronymus in der Wildnis, Die heil. Genoveva (Lukas Cranach). — Notenbeilage: Mein altes Roß, Die Nachtigallen (Heinrich von Herzogenberg).

Unsere Leser seien besonders auf die in obigem Heft beginnende Erzählung Roseggers aufmerksam gemacht. Der Verfasser schreibt darüber an den „Türmer“: „Ich gebe die Erzählung, ein intim Persönliches, fast ungern aus der Hand. Kaum je habe ich etwas mit solcher Freude aus dunklen Gemütstiefen hervorgeholt, als diese Schrift. Nicht literarisch will sie sein, nur ein Herzensbekenntnis . . .“

Neue Ausgaben älterer Schriften.

Dr. Heilmann, Handbuch der Pädagogik. III. Bd.: Geschichte der Pädagogik. 3. und 4. verbesserte Aufl. Leipzig, Dürrsche Buchh. 3,60 M.

O. Schäfer u. Lic. Dr. Krebs, Biblisches Lesebuch für den Schulgebrauch. Aus den Büchern der Heiligen Schrift Alten Testaments. 8. Aufl. Sonderausgabe für Oldenburg. Frankfurt a. M., Diesterweg. Geb. 1,20 M.

Voelker u. Prof. D. Dr. Strack, Biblische Geschichten für die ersten 5 Schuljahre. 3., neu bearbeitete Aufl. Ausgabe für Volksschulen. Leipzig, Th. Hofmann. Geb. 75 Pf.

Mit Rücksicht auf den neuen Berliner Lehrplan umgearbeitet.

D. Fiedler, Biblisches Historienbuch. Ausgabe A, 73. Aufl. Leipzig, Dürrsche Buchh. Geb. 70 Pf.

Grundig, Einheitliches Religionsbuch für evangelische Schulen. 7. Aufl. Leipzig, Jul. Klinkhardt. Geb. 1,50 M.

Gebr. Falcke, Einheitl. Präparationen für den evangelischen Religionsunterricht. III: Die heilige Geschichte in Lebensbildern. 4., erweit. Aufl. Halle, Schroedel. 4 M.

G. Schlimbachs Fibel. Neue Ausgabe von E. Linde und E. Wilke. 4. Aufl. Gotha, Thienemann. 50 Pf.

Müller, Völker u. Funk, Deutsche Schreiblesefibel. Ausg. in Steilschrift. 3. Aufl. Gießen, Roth. 60 Pf.

Martens, Deutsche Sprachlehre. Zugleich 6. Heft des „Deutschen Sprachbuchs“. 3. verbess. Aufl. Braunschweig, Wollermann. Kart. 80 Pf.

Erbach, Deutsche Sprachlehre. 5. Aufl. Düsseldorf, Schwann. Kart. 1,60 M.

Rich. Lange, Übungsschule zur Erlernung der Rechtschreibung und Zeichensetzung. 5. Aufl. Leipzig, Dürrsche Buchh. 50 Pf.

Grammatikblätter für die Hand der Schüler. 5. Aufl. Gumbinnen, Sterzel. 15 Pf.

Buth u. Reimer, Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. 3 Hefte. 11., 9. u. 7. Aufl. Leipzig, Jul. Klinkhardt. 40, 35 u. 60 Pf.

Baron, Junghanns u. Schindler, Deutsche Sprachschule.

Neueste Ausgaben: Ausg. A, in 7 Heften, 20. bis 71. Aufl. — Ausg. B, in 4 Heften, 32. bis 58. Aufl. — Ausg. C, in 2 Heften, 24. u. 16. Aufl. — Ausg. für Preußen: A, von Jütting, in 7 Heften, 10. bis 30. Aufl. — B, von Thal, in 4 Heften, 2. Aufl. — Ausg. für Bayern, von Gärtner: A. in 6 Heften, 9. bis 11. Aufl. — B, in 3 Heften, 39. bis 53. Aufl. — Ausg. für Braunschweig, von Schaarschmidt, in 6 Heften, 5. bis 11. Aufl. Leipzig, Jul. Klinkhardt.

M. Hübner, Sprachbuch. Ausg. A, 3. Aufl. in 4 Heften zu je 30 Pf. — Ausg. B, 3. Aufl. in 2 Heften zu je 15 Pf. — Ausg. C, 2. Aufl. in 2 Heften zu je 15 Pf. Breslau, Goerlich.

Wilke, Sprachhefte für Volksschulen. Ausg. A. 3. Heft. 4., umg. Aufl. Halle, Schroedel. 50 Pf.

Fr. u. Dr. P. Polack, Ein Führer durchs Lesebuch. 4., verm. Aufl. Leipzig, Th. Hofmann. 2 M.

Verantwortlich: Rektor Rissmann in Berlin NO 18, Friedenstr. 37.
Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Die Probleme des zweiten Deutschen Kunsterziehungstages.

Von ***C. L. A. Pretzel*** *in Berlin.*

Man hat von vielen Seiten dem Weimarer Kunsterziehungstage das Kompliment gemacht, daß er eine Fülle von Anregungen geboten und „unendlich viele“ Probleme aufgeworfen habe. Es ist selbstverständlich, daß ein gut Teil von diesen Superlativen dem Bemühen, etwas Anerkennendes zu sagen, aufs Konto zu setzen ist, aber die Sache selbst wird man nicht wohl in Abrede stellen können. Was insbesondere die aufgestellten Probleme anlangt, so trat ihre Natur wohl gerade darum recht scharf hervor, weil ihre entgegengesetzten oder doch verschiedenen Seiten nur aufgezeigt wurden, ohne daß nachher durch einen Mehrheitsbeschluß die eine Auffassung als die richtige proklamiert, die andere als Ketzerei verdammt worden wäre. Freilich kam der Zuhörer dabei zuweilen in eine Lage, derjenigen nicht unähnlich, die in König Friedrich Wilhelm I. die Abneigung gegen die Advokaten bewirkt haben soll, nämlich daß er geneigt war, beiden Auffassungen recht zu geben. Aber vielleicht, mochte es auch scheinen, als trenne eine unüberschreitbare, tiefe Kluft die beiden Standpunkte, war dann doch die Möglichkeit einer Verbindung vorhanden und wurde nur darum nicht gesehen, weil die Steilheit der Böschungen gar so grell beleuchtet wurde. In andern Fällen waren die Gegensätze von der angenehmen Klarheit des Weiß und Schwarz; wollte man sie vereinigen, so würde wie bei der Mischung der beiden Farben nur ein unwirksames Grau herauskommen. Die nachfolgenden Ausführungen wollen nun versuchen, die vier Hauptprobleme der Weimarer Verhandlungen rückschauend zu betrachten, die verschiedenen Auffassungen gegenüber zu stellen und, je nachdem, die verbindende Brücke zwischen ihnen zu schlagen oder die Zweckwidrigkeit ihrer Vermengung darzutun. —

Da die Reihenfolge, trotzdem die einzelnen Gebiete innerlich zusammenhängen, ziemlich unwesentlich ist, folgen wir am einfachsten der durch das Programm des Kunsterziehungstages gegebenen und

haben also zuerst die Frage zu erörtern, die sich an den mündlichen Vortrag literarischer Kunstwerke knüpfen: sinngemäßes oder gefühlsmäßiges Sprechen? Nur Einzelvortrag oder auch Chorsprechen? Möglichst reines, an die Bühnensprache sich anlehnendes Hochdeutsch oder liebevolle Pflege des Dialekts? Das erste Entweder — oder stammt von Otto Ernst, dem Referenten für die ganze Frage, der über das „sinngemäße“ Sprechen ein paarmal eine solche Portion ironischer Lauge goß, daß kaum jemand noch hätte wagen mögen, zu behaupten, daß es an sich gar nicht so völlig unschmackhaft sei. Diesen in Weimar nicht zur Geltung gekommenen Standpunkt möchte ich hier vertreten. Das sinngemäße Sprechen steht meiner Ansicht nach zum gefühlsmäßigen in gar keinem Gegensatz. Jenes betont die objektive Seite; ein Gedicht sinngemäß sprechen heißt doch dem natürlichen Verstande nach nicht, dem Sinne des Sprechenden, sondern dem Sinne des Gedichts, also im letzten Grunde den Absichten des Dichters gemäß sprechen. Das gefühlsmäßige Sprechen aber ist wesentlich subjektiv, der Ausdruck dessen, was ich selbst fühle, wenn ich ein Gedicht spreche. In einer vollendeten Deklamation muß daher beides zu seinem Rechte kommen. Gewiß, das nur sinngemäße Sprechen ist kalt und darum auch wirkungslos, aber das nur gefühlsmäßige ist oft willkürlich und kann darum ebensowohl den Eindruck auf andere verfehlen wie jenes. Nicht der Ersatz des sinngemäßen Sprechens durch das gefühlsmäßige sollte darum angestrebt werden, sondern die Ergänzung des ersteren durch das letztere.*) Was den Vortrag von Gedichten in unseren Schule vielfach so hölzern macht, ist nicht der Umstand, daß die Gedichte sinngemäß gesprochen werden — es ist leider oft genug gar nicht der Fall — sondern die bei Lehrern wie Schülern vorhandene Scheu, ihr Fühlen beim Sprechen überhaupt mitklingen zu lassen, und daneben in gewiß nicht wenigen Fällen die Unfähigkeit, dies zu tun. Denn die Sache liegt doch durchaus nicht etwa so, daß irgend ein Schüler, wenn man ihn nur seinem Gefühl ungehindert überließe, nun auch schon imstande wäre, gefühlsmäßig zu sprechen, d. h. so, daß man seinem Sprechen das

*) Otto Ernst führte, um den Gegensatz zwischen sinngemäßem und gefühlsmäßigem Sprechen zu zeigen, die Stelle aus Bürgers Lenore an: „Der König und die Kaiserin . . . machten endlich Friede“, und führte aus, daß sinngemäß „Friede“, gefühlsmäßig „endlich“ betont werde. Aber abgesehen davon, daß diese letztere Auffassung ganz subjektiv ist — warum soll nicht auch für das Gefühl jemandes das die Hauptsache sein können, daß nun endlich Friede ist? — widerspricht die simultane Betonung beider Worte weder der einen noch der andern Forderung.

Erregtsein seines Gefühls anmerkte. Nein, auch das will gelernt sein, und man darf dabei, so ketzerisch das klingen mag, den Anteil, den Nachahmung und mechanische Übung der Sprachwerkzeuge daran haben, ganz und gar nicht unterschätzen.

Aus dieser Erwägung heraus komme ich auch über die Zweckmäßigkeit des Chorsprechens zu einem andern Urteil als Otto Ernst, der es als Ausdrucksmittel gänzlich verwarf und nur gelten ließ, daß es zuweilen ein Mittel sein könne, nach außen hin eine gute Wirkung zu erzielen. Meiner Erfahrung nach ist es viel mehr. Es bietet eine gern benutzte Gelegenheit, die spröde Zurückhaltung des Gefühls zu überwinden. So mancher Schüler, der nicht um die Welt etwas von seinem Gefühl merken lassen würde, wenn er allein spricht — die andern könnten ja darüber lachen — geht kräftig aus sich heraus, wenn er in der Gesamtheit untertauchen kann, und verlernt dadurch allmählich die Scheu vor sich selbst wie die Furcht vor dem möglichen Spott der andern. —

In der Frage, ob eine möglichst dialektfreie Aussprache beim Vortrag von Gedichten anzustreben ist, würde ich mich unbedingt auf die Seite von Prof. Siebs stellen, der sie im bejahenden Sinne entschieden sehen wollte. Ich unterschätze die Bedeutung der Mundarten für die Sprachentwicklung gewiß nicht, aber diese Bedeutung liegt doch an und für sich nicht so sehr in ihren phonetischen Eigentümlichkeiten, als vielmehr in den Besonderheiten des Wortschatzes und der Satzfügung. Wenn ferner Direktor Prof. Wychgram, der in Weimar den Dialekt verteidigte, auf das Anheimelnd-Gemütliche desselben in der Umgangssprache hinwies, indem er meinte, er freue sich immer, mit jemand zusammen zu kommen, der „Fürscht" und „Durscht" sage, so habe ich auch dafür volles Verständnis, und das nicht bloß bei süddeutschen, sondern auch bei niederdeutschen Mundarten. Aber beispielsweise eine plattdeutsche Predigt würde ich nur mit sehr gemischten Gefühlen hören können. Ich glaube, auch Herr Direktor Wychgram würde wenig erbaut sein, wenn etwa eine seiner Schülerinnen den Anfang des ersten Artikels sprechen würde: *„Ick jloobe an Jott, den Vata"*. Gewiß, auch in den Stunden, die der Poesie gewidmet sind, soll der Dialekt sein Recht haben. Das wird ihm dadurch, daß man man die Dialektpoesie, und zwar immer die heimische, ausgiebig berücksichtigt, was heute noch so gut wie gar nicht geschieht. Aber bei den Meisterschöpfungen unserer großen deutschen Dichter sollte auch in der Schule die Reinheit der Aussprache angestrebt werden, die uns auf der Bühne als eine selbstver-

ständliche Forderung erscheint. Man braucht ganz gewiß nicht zu sorgen, daß dadurch die mundartlichen Verschiedenheiten unter den deutschen Stämmen etwa in Gefahr kämen, völlig zu verschwinden. —

Handelte es sich bei diesem ersten Problem um die ausdrucksvolle Wiedergabe eines von außen Aufgenommenen, so griff das zweite, das Problem des freien Ausdrucks eigener Gedanken und Gefühle, wesentlich tiefer. Wenn man in Weimar dies Problem teilte und über mündlichen und schriftlichen Ausdruck besonders verhandelte, so war das vielleicht kaum zweckmäßig, sicherlich nicht notwendig. Daß es gute Redner — ich meine damit Redner, die etwas sagen, nicht Leute, denen die rhetorische Phrase geläufig ist — gebe, die sich schriftlich nicht gut auszudrücken vermöchten, dafür ist mir kein Beispiel bekannt. Das Umgekehrte kommt zwar zuweilen vor, hat aber seinen Grund in nichts anderem als darin, daß der schriftliche Ausdruck mehr Zeit gewährt, die Form dem Gedanken anzupassen. Gerade die Trennung von mündlichem und schriftlichem Ausdruck mochte mit schuld daran sein, daß der Referent für die zweite Frage, Prof. Diez aus Stuttgart, den rein formalen Stilübungen eine unverdiente Berücksichtigung zu teil werden ließ und dadurch die Versammlung sichtlich gegen sich einnahm. Denn das wird sich kaum in Abrede stellen lassen: daß man in den Schulen so lange, lange Zeit, Menschenalter, vielleicht Jahrhunderte hindurch die Übung im schriftlichen Ausdruck zu einer Übung in der Anwendung bestimmter Phrasen und Formen, stereotyper Bilder und Redeblumen gemacht hat, ist nicht zum wenigsten der Grund, daß wir heute über einen papiernen Stil und über ein papiernes Zeitalter seufzen. Worin besteht denn aber nun das Problem des sprachlichen Ausdrucks? In Weimar ging man von der Tatsache aus, daß das Kind, wenn es zuerst in die Schule komme, ganz geläufig reden könne, allmählich aber diese Fähigkeit immer mehr verliere und zuletzt geradezu verstumme, und suchte nun nach den Ursachen dieser auffallenden Erscheinung, um durch deren Beseitigung einen besseren Zustand herbeizuführen. Der Referent, Pfarrer Dr. Hackenberg, tadelte besonders das Frage- und Antwortspiel im Unterricht und das übertriebene wörtliche Einprägen der Unterrichtsstoffe. Von anderer Seite wurde die Belastung des Lehrplans mit einem Zuviel von Stoffen im allgemeinen und solchen, die über das Verständnis der Kinder hinausgehen, im besonderen hingewiesen, und besonderen Eindruck machte es, als Geheimrat Waetzold aus Berlin hervorhob, daß in den deutschen Schulen im Gegensatz zu den amerikanischen ein übertriebener

Wert auf die Autorität des Lehrers gelegt und dadurch das Vertrauen der Schüler getötet werde; es müsse mehr kameradschaftlicher Verkehr zwischen Lehrern und Schülern herrschen, damit die letzteren mit vollem Vertrauen ihre Gedanken aussprächen. Das scheint auf den ersten Blick sehr einleuchtend, aber den Kernpunkt des Übels trifft es nach meiner Ansicht doch nicht. Das Verstummen der Kinder in der Schule ist durchaus nicht eine so ausgemachte Sache. Ich will gar nicht davon reden, daß unsere Schüler in den Pausen ganz gewiß nicht stumm sind, sie sind es auch dem Lehrer gegenüber nicht, sobald er ihnen nur Gelegenheit gibt, von Dingen zu reden, mit denen sie innerlich vertraut sind. Dieselbe Klasse, die aus lauter Taubstummen zu bestehen scheint, wenn der Lehrer sie auffordert, etwas im Unterricht Behandeltes zusammenhängend wiederzugeben, entpuppt sich sogleich als eine Gesellschaft geläufigster Redner, wenn es gilt, zu erzählen, was der oder jener gestern angestellt hat. Da sprudelt die Rede nur so; alle Einzelheiten, alle Nebenumstände, alle dabei gefallenen Reden werden mit einer Zungenfertigkeit berichtet, die nichts zu wünschen übrig läßt, und auch von einer Scheu vor der Autorität des Lehrers ist nicht die Spur zu merken. Nicht einmal ein direktes Schweigegebot vermag dem Strome Einhalt zu tun, ehe er sich von selbst erschöpft hat. Woher denn dieser auffallende Unterschied? Bei Nietzsche steht irgendwo der Satz: „Man verbessert seinen Stil, wenn man sein Denken verbessert.“ Ich glaube, das gibt auch in unserem Falle einen Fingerzeig, wo die Besserung ihren Anfang nehmen muß. Bei dem, was unsere Kinder aussprechen sollen, handelt sich's freilich noch so gut wie gar nicht um Gedachtes, sondern nur um Vorgestelltes. Also würde hier der Satz etwa die Form annehmen: man erhöht die Ausdrucksfähigkeit der Kinder, wenn man ihre Vorstellungen verbessert. Die Klarheit der Einzelvorstellungen und ihre feste Verbindung zu Vorstellungsreihen sind das erste Erfordernis für einen gewandten Ausdruek. Daß es an unsern Schulen an beiden so vielfach fehlt, hat aber seinen Grund wohl doch in der Hauptsache in der Gestaltung des Lehrplans, der durch Verfrühung und Überfüllung die Unklarheit und Verworrenheit des Vorstellungsbesitzes der Schüler beinahe zu einem Fatum macht, dem kein Lehrer entrinnen kann. Eine gründliche Revision des Lehrstoffes, aber eine solche, bei der nicht die Rücksicht auf die Bedeutung der Stoffe für irgendwelche späteren Beziehungen des Schülers, sei es als Glied der Kirche, als Bürger des Staats, oder als Angehöriger eines Berufs, sondern einzig und allein sein geistiges Fassungs-

vermögen den Ausschlag gibt, würde das erste Erfordernis sein, um die Kinder zur sprachlichen Beherrschung dessen, was sie lernen, zu führen. Dazu würde dann als zweites kommen, daß der Unterricht selbst, besonders in den ersten Schuljahren, mehr darin bestehen müßte, die Schüler Erfahrungen machen zu lassen, als darin, ihnen Kenntnisse durch Worte mitzuteilen.

So viel über das Grundproblem. Ich möchte aber, ehe ich das Kapitel abschließe, auch noch ein paar Einzelheiten erwähnen, die speziell bei den Verhandlungen über den schriftlichen Ausdruck erwähnt wurden. Der Gedanke, die Schüler das Aufsatzthema selbst wählen zu lassen, hat sicherlich viel für sich, und ebenso der, nicht alle Schüler dasselbe Thema bearbeiten zu lassen. Nur zur ständigen Norm möchte ich weder das eine noch das andere machen, da die Vergleichung der Leistungen in beiden Fällen sehr schwer sein würde. Als ein artiges Paradoxon aber erscheint mir die Bemerkung — wenn ich nicht irre, war es Otto Ernst, der sie machte — es wäre vielleicht am besten, wenn die Aufsätze überhaupt nicht korrigiert würden. Die Verbesserung ist doch wohl notwendig; sonst würde der Schüler am Ende niemals Fehler vermeiden lernen. Aber bei der Beurteilung sollte den bloßen Formfehlern nicht ein so großes Gewicht beigelegt werden, als es heute zumeist der Fall ist. Wenn der Schüler klar und richtig gedacht hat, sollte man es ihm nicht als ein Staatsverbrechen anrechnen, wenn er wirklich einmal in der Hitze des Gefechts „*mit die Hände*“ geschrieben hat. —

Über die beiden letzten Probleme, die Auswahl der dichterischen Kunstwerke für die Jugend und ihre Behandlung in der Schule kann ich mich kürzer fassen, obwohl sie auf dem Kunsterziehungstage zu den ausgedehntesten und erregtesten Debatten Anlaß gaben. Jedes dieser beiden Probleme wurde ebenfalls in zwei Vorträgen behandelt. Von der Auswahl redeten Dr. Heinrich Hart, der vor allem über die Auswahl für den Unterricht sprach, und H. Wolgast, der Redakteur der Jugendschriftenwarte, der die Auswahl für die Schülerbüchereien behandelte. Die beiden Referenten waren einig darin, daß den Kindern nur Dichtungen von wirklichem literarischem Werte geboten werden dürften, und darin besonders, daß die eigentliche Tendenzliteratur abgewiesen werden müßte. Ein gewisser Gegensatz aber bestand zwischen beiden doch, ein Gegensatz, der zwar nicht ausgesprochen wurde, den man aber deutlich herausfühlen konnte. Aus den Ausführungen Dr. Harts klang sehr vernehmlich ein „Ja nicht zu früh!“ aus denen Wolgasts eher ein „So früh wie möglich“. Nun läßt sich

das beides ja theoretisch wunderschön vereinigen, aber praktisch wird es doch unter Umständen von wesentlichem Unterschiede sein, ob man sich auf den einen oder den andern Standpunkt stellt. So wird man beispielsweise von dem Standpunkte des „So früh wie möglich“ aus kein Bedenken tragen, mit Werken wie „Hermann und Dorothea“ oder „Michael Kohlhaas“ schon Dreizehn- oder Vierzehnjährige bekannt zu machen, während dem, der es mit dem „Ja nicht zu früh“ hält, eine ganze Reihe von Bedenken aufstoßen werden, die ihn veranlassen, lieber noch zu warten. Dr. H. Hart ließ sich bei seiner Stellungnahme wohl hauptsächlich von der Erwägung leiten, daß durch die frühzeitige Lektüre das Interesse an den Dichtungen abgestumpft werden könnte, und daß sie deshalb später nicht mehr gelesen würden. Ich glaube aber, daß in dieser Beziehung das meiste auf die Art ankommt, in der die Dichtungen behandelt werden. Ich habe den „Tell“ zum erstenmal als zwölfjähriger Knabe gelesen (nebenbei bemerkt, ganz für mich allein, ohne jede „Behandlung“) und war so begeistert, daß ich ganze Szenen auswendig lernte. Aber nachdem ich als Seminarist der ersten Klasse ein reichliches Vierteljahr hindurch das Drama „gelesen“ hatte, bei dieser Gelegenheit in die Geheimnisse des Aufbaues sowie in alle die Punkte eingeweiht worden war, in denen Schiller seinen Quellen gefolgt oder nicht gefolgt ist, und höchst weise darüber philosophieren gelernt hatte, zu welchem Zweck der Dichter den großen Monolog am Anfang des vierten Aktes oder die Armgardszene „eingeschoben“ habe, kam mir der ganze Tell wie eine Art Rechenexempel vor. Er war mir infolgedessen für lange Zeit verekelt, und ganz verwunden habe ich's bis heute noch nicht. — Aber da bin ich schon mitten in der Behandlung des Kunstwerks, und ich darf doch nicht die Tatsache ganz unerwähnt lassen, daß auch das, worin Dr. Hart und Wolgast einig waren, von anderer Seite aufs schärfste angegriffen wurde, und daß sowohl den seicht moralisierenden Erzählungen der Nieritz und Hoffmann wie den Sensationsromanen eines Karl May beredte Verteidiger erstanden. Ich darf wohl davon absehen, auf diese Frage hier näher einzugehen, da mein Standpunkt den Lesern der „Deutschen Schule“ aus meinen Buchbesprechungen hinreichend bekannt ist. Daß ich jene Plaidoyers für die Werke unzweifelhaftester Afterkunst gerade auf einem „Kunst“-erziehungstage zu hören bekam, hat mich allerdings nicht wenig in Erstaunen gesetzt. Sollte man wirklich zur Kunst erziehen können, wie man *lucus a non lucendo* ableitet?

Dem, was über die Behandlung der dichterischen Kunstwerke in

der Schule zu sagen ist, habe ich mit der Reminiszenz an meine Tell-Erlebnisse nun schon vorgegriffen. Jener Art von Behandlung, wie ich sie dazumal an meinem eigenen Leibe erfahren habe, hat in Weimar niemand das Wort geredet. Schon ganz zu Beginn der Verhandlungen wandte sich Geheimrat Waetzold in seinen „einleitenden Worten“ mit besonderer Schärfe gegen die drei Arten von Erklärern, die den Schülern die Lektüre der Dramen verleiden, die „Aufbau-Architekten“, die „Schuldschnüffler“ und die „Textgründlinge“, und auch in seinem schönen Festvortrage in der öffentlichen Versammlung am Sonntage betonte er lebhaft die Überflüssigkeit aller Kommentare und empfahl dringend, auch den zweiten Teil des „Faust“ ruhig ohne Kommentar zu lesen. Otto Ernst stellte sich sogar ungefähr auf den Standpunkt, daß gar keine Behandlung die beste Behandlung sei. Ganz besonders, und darin fand er wohl allgemeine Zustimmung, ironisierte er in treffender Weise die Sucht, aus jedem Gedicht eine Lehre, einen „Grundgedanken“ herausdestillieren zu wollen. Nur der eigentliche Referent über das Thema, Prof. Rud. Lehmann, zeigte sich etwas konservativer. Von der Lyrik allerdings meinte auch er, sie vertrage gar keine Erklärung; aber der Epik schade sie nichts, und das Drama verlange sie geradezu, da der Schüler nur dann einen Begriff von der großen Kunst des Dichters erlange, wenn er auch den großen Gedanken nachspüren lerne, die darin zum Ausdruck gebracht seien. Ja, der Referent betonte sogar ausdrücklich, der Zweck der Lektüre sei nicht nur, den Schülern Genuß zu bereiten, sondern auch, ihnen von den Hauptwerken der Literatur Kenntnis zu verschaffen. In diesem letzten Punkte bin ich nun freilich direkt entgegengesetzter Meinung. Es hat gar keinen Wert, daß die Jugend unsere Dichter kennen lernt, wenn sie sie nicht gleichzeitig lieben lernt, und das wird sie nur, falls sie aus dem Born ihrer Dichtung einen vollen, tiefen Zug unvergleichlicher Freude getrunken hat. Diese Freude auch durch das geringste Übermaß des erklärenden Beiwerks nicht zu verkümmern, das wird darum meines Erachtens die wichtigste Regel bei der Behandlung von Dichtungen sein müssen. Aber das geschieht auch noch nicht, wenn einmal die Bedeutung einer Situation auseinandergesetzt, die Ursache eines Vorgangs bloßgelegt, die Notwendigkeit einer Handlung aus dem Charakter der handelnden Person aufgezeigt wird. Schlimm werden diese Dinge nur dann, wenn sie zur Hauptsache gemacht, womöglich eingepaukt und bei Gelegenheit einer Paradevorführung papageimäßig hergeplappert werden. Wenn das geschieht, dann trieft,

wie Arthur Bonus einmal von den religiösen Stoffen sagte, das ganze Gedicht vom Schulekel; dann ade, Freude! bis vielleicht nach Jahren ein glückliches Vergessen der Schulweisheit ein neues Genießen ermöglicht. —

Zur Behandlung eines Dramas gehört schließlich auch die Vorführung auf der Bühne, und so bezog sich auch der letzte Vortrag, der in den Arbeitsversammlungen des Kunsterziehungstages gehalten wurde, der des Direktors Dr. R. Löwenfeldt vom Berliner Schillertheater über „Schülervorstellungen" im Grunde noch auf die Behandlung des dichterischen Kunstwerks. Ein Gegensatz trat bei dieser Frage nicht hervor, höchstens der eine, den der Referent selbst konstruierte, indem er die Frage aufwarf, ob es besser sei, die Vorführung auf der Bühne der Lektüre des Dramas vorangehen zu lassen, oder umgekehrt. Der Referent entschied sich für die erste Alternative. Es läßt sich aber kaum verkennen, daß die zweite darin einen wesentlichen Vorzug hat, daß die Kinder, wenn sie das Drama schon gelesen haben, den Vorgängen auf der Bühne mit größerem Verständnis und darum auch durchaus nicht mit geringerem, sondern eher mit regerem Interesse folgen, als wenn ihnen das Ganze völlig neu ist. Eine Opposition gegen die Schülervorstellungen überhaupt, die man nach dem Vorstoß gegen die Lektüre von Dichtungen wie „Hermann und Dorothea" folgerichtig hätte erwarten können, blieb aus. Warum, weiß ich nicht; aber der Umstand setzt mich in die angenehme Lage, daß ich auch hier zur Verteidigung dieser Veranstaltungen nichts weiter zu sagen brauche.

Paul Natorp als Pädagoge. Zugleich mit einem Beitrag zur Bestimmung des Begriffs der Sozialpädagogik.

Von Dr. Görland in Hamburg.

(Schluß.)

Aus dem bis hierher Gesagten könnte vielleicht der Eindruck entnommen werden, daß die Individuen je nur einem der drei Menschenkreise angehörten, vielleicht gar nur angehören könnten. Das Folgende soll durch die Charakterisierung des einen Individuums, als den drei Kreisen sozialer Arbeit angehörend, diesen Eindruck sorgsamst verhüten, wenn er überhaupt hat entstehen können. Mit dieser Charakterisierung wird dann auch die Beziehung der Schule, als Stätte der Bildung der Individuen, zu den Forderungen systematisch geklärt, die die drei so grundverschiedenen Formen sozialer Arbeit an den für den Eintritt in sie zu bildenden Menschen stellen.

Das, was unsere prinzipielle Erörterung zwar schlichtweg kategorisch ausspricht, das tritt an die Wirklichkeit des Lebens in der Form der Forderung: wir wissen, daß dieses Ineinander der Arbeit des einen Individuums als ökonomischen, staatsbürgerlichen und sittlichen Individuums keineswegs der sozialen Tatsächlichkeit entspricht; aber es soll die Tatsächlichkeit nach dieser Forderung der prinzipiellen Erkenntnis beurteilt und eingerichtet werden. —

Die drei sozialen Kreise erhoben sich in unserer früheren Darstellung übereinander; jeder vorhergehende bildete den notwendigen materiellen Untergrund des späteren. Aus dem Wesen jeder dieser drei Formen einer Societas wird ein Charakteristikum am Individuum sich nun ergeben, durch das dasselbe als für diesen Kreis wertvoll erkannt wird. Solcher Wertausdrücke des Individuums hätten wir also drei herauszustellen.

Die ökonomische Arbeit ist die Arbeit unter dem Klugheitsprinzip des größten individuellen Vorteils. Das ist das Prinzip der

Überlegenheit des Menschen über die Natur. Für die Einspannung der Natur in seinen Dienst kraft dieses Prinzips bedarf der Mensch des Werkzeugs. Das natürliche, darum nächste Werkzeug des Menschen ist das, was wir Anlage oder Begabung nennen, das Talent. „Talent" bedeutet die individuelle Tatsache, daß bestimmte physisch-psychische Qualitäten eine leichte und gesteigerte Bildsamkeit zeigen. Weil nun die Menschen aus dem (mechanischen) Gesetz der Arbeit heraus zu einer Differenzierung der Arbeitsformen übergehen, ihre Arbeit also als Gesellschaftsarbeit, kraft des Klugheitsprinzips, einrichten, so ist die Benützung der ausgezeichneten Bildsamkeit individuell bestimmter organischer Qualitäten die nächste Forderung des Klugheitsprinzips; durch die Ausbildung dieses „Talentes" wird das naturgewiesene, weil naturgegebene Instrument zur Dienstbarmachung der Natur gebildet. Die Benützung des gebildeten Talentes nennen wir Beruf. Bildung des Talentes bedeutet also das Einstellen des Individuums auf einen (ökonomischen) Beruf.

Nun soll zwar die Betätigung des Individuums innerhalb der Ökonomie dazu dienen, das Bewußtwerden der (fremden) Naturkausalität zu beseitigen. Somit scheint, daß lediglich Berufe der bloßen Technik, nicht aber die Berufe des Künstlers, Anwaltes, Offiziers u. s. w. unter der ökonomischen Charakteristik des Individuums stehen.)

Denken wir aber zunächst daran, daß die Ausbildung des Talentes, der betonten Naturmitgift, die unmittelbare Forderung des Klugheitsprinzips nur dann ist, wenn das Individuum innerhalb der Arbeitsteilung steht, wie sie aus der Möglichkeit einer gesellschaftlichen Arbeit erwächst. Dann und nur dann wird die Spezifikation der Individuen auf eine (einseitige) Tätigkeit, den Beruf, zu einer Forderung des Klugheitsprinzips. Sodann ist das zum „Beruf" führende Talent zwar die organische Grundlage einer gesteigerten Fertigkeit und daher eines gesteigerten Ergebnisses) der Arbeit; damit aber aus der Spezifikation, d. h. Differenzierung der Arbeitberufe nicht eine, allen Vorteil der Routine vernichtende Separation, sondern eine Gesellschaftsarbeit werden, d. h. damit das Ineinander von Produktion — Distribution — Konsumption entstehen könne, muß ein Tax- und Tauschmittel die Individuen einerseits auf einander beziehen (als Produzenten), andererseits gegeneinander selbständig stellen (als Konsumenten). Wir sahen nun, daß durch dieses Taxmittel, etwa Geld oder ein anderes neutrales Äquivalent, nicht die Arbeit in ihrem Eigenwert, sondern das Produkt der Arbeit gewertet und zwar nach den heteronomen Bestimmungen von Weltmarktproduktion und -Distri-

bution und der ganz in die unzugängliche Sphäre des Individuums gerückten Konsumption. Das war die Charakteristik der Stellung des arbeitenden Individuums innerhalb der Ökonomie. Überall, wo dies zutrifft, ist das soziale Individuum rein ökonomisch bestimmt, demnach auch seine Arbeit in seinem „Beruf" ökonomisch zu bezeichnen, wenn sich auch die Kategorie seines Berufes nicht direkt auf die Naturkausalität richtet.

Dies trifft sogar für den Beamten zu. Auch sein „Beruf" ist die auf Grund des Klugheitsprinzipes gebotene und geschehene Bildung des „Talentes", sein „Gehalt" ist der Taxwert, für sein Arbeitsprodukt, in ökonomischer Form und Wirkung. Daß der Taxwert hier nicht sowohl bestimmt ist durch das unzugängliche Konsumptionsbedürfnis des Individuums als solchen, sondern vielmehr aus dem Allgemeinheitsblick über das System der (staatlichen) Arbeit (gesetzliche Bestimmung über die Beamten- und Gehaltsklassen), gewährt wohl den Vorteil einer Stabilität der Existenzbedingungen, bedingt aber keinen Wesensunterschied in der Tendenz, in welcher das Individuum sein spezifisches Talent zum Zwecke eines Berufes benützt, wird vielmehr gerade in dieser Tendenz mit in Anschlag gebracht. Hier wie irgendwo wird und muß das treibende Motiv das Klugheitsprinzip sein, das dem Individuum die ihm mögliche höchst gesteigerte Konsumptionsfreiheit in Aussicht stellt, wenn die Naturmitgift, das Talent, die Grundlage des Berufes wird.

Somit vermögen wir jetzt allgemein zu sagen, daß das Talent dasjenige ist, was dem Individuum seinen ökonomischen Wert verleiht. Talent ist der ökonomische Wertausdruck des Individuums.

Betrachten wir nun das Individuum innerhalb der staatlichen Gemeinschaft. Das Grundgesetz derselben war uns das Prinzip der Gleichheit oder Homogeneität; das unbeschränkte Interesse des ökonomischen Individuums wurde eingeschränkt durch das Grundgesetz: Jede Handlung in staatsbürgerlicher Absicht habe normativen Wert, geschehe nach Maß einer allgemeinen Gesetzgebung. Somit verlangt das Prinzip des Staates, daß die Handlung des Einzelnen an ihrem Teile dazu wirke, den Eindruck der sozialen fremden Kausalität zu beseitigen; oder, was dasselbe besagt: die Gemeinschaftsarbeit zu erhalten. Dies kann nur geschehen, wenn das Individuum seine und jedes andern Arbeit (Handlung) eingliedert in das System der Gemeinschaftsarbeit und den Wert dieser seiner und jedes andern Arbeit aus der Stelle im Arbeitsystem schätzt.*)

*) Man kontrolliere hieran das heutige Leben in Ökonomie und Staat!

Wir erkennen, daß das Staatsprinzip den ökonomischen Wert des Individuums, den wir im Talent liegen sahen, gewiß nicht ablehnt, aber daß es diesen Wertausdruck des Individuums einschränkt durch einen andern. Wie nennen wir diesen neuen Wertausdruck des Individuums, aus dem Gesichtspunkt des Staatsprinzipes?

Stellt man an einen Menschen die Forderung, sein natürliches Individualinteresse durch den Gesichtspunkt einzuschränken, daß er seine Handlung einer Gesetzlichkeit gemäß einrichte, daß der feste Vorsatz in Erfüllung seiner Pflichten zur Fertigkeit geworden ist*), so fordert man von diesem Menschen, daß er Charakter habe. Charakter ist die Selbstzucht eines Menschen, legal zu handeln. Dies eben war aber die Forderung an das Individuum, betrachtet als Staatsbürger. Somit ist der Charakter der neue Wertausdruck des Individuums, der staatsbürgerliche Wert des Individuums.

Diese Forderung stellt die Ökonomie nicht. „Was gehts mich an! Er ist mir ein tüchtiger Arbeiter“, sagt der Arbeitgeber. „Was hilft die Brauchbarkeit des Talentes, wenn die Einrichtung der eignen Handlungen nach dem Maßstab der Allgemeingültigkeit (Legalität), — wenn die Selbstzucht des Charakters fehlt“, sagt der Staat. Die Ökonomie hütet sich allenfalls vor dem moralisch Defekten, seiner Gefährlichkeit wegen; der Staat lehnt ihn ab, seines Ehrverlustes wegen.

Die Einheit zwischen den beiden Werten des Individuums, des Talentes und des Charakters, ist tatsächlich keineswegs überall vorhanden, vielmehr besteht diese Einheit zumeist nur als gelegentliche und unbequeme.**) Organisch soll die Einheit beider Wertausdrücke des Individuums im Staatsbeamten sein. Darin besteht der tatsächliche Unterschied von Staatsbürger und Staatsbeamter, daß dort die Einheit eine gelegentliche ist, hier eine organische; begrifflich besteht dieser Unterschied nicht:***) Talent unter der Zucht des Charakters, Charakter als Sachwalter eines früchtespendenden Talentes: das ist der Wertausdruck des Staatbürgers wie des Beamten. Das Talent ist die Naturgrundlage der Stellung im System der Arbeitsgemeinschaft (Staat); durch den Charakter wird das Individuum zum

*) So bestimmt Kant die virtus phaenomenon im Unterschied zur virtus noumenon.

**) Z. B. günstigenfalls im Augenblicke der Wahl zum Reichstag.

***) Dies ist notwendig, da die Entwicklung des Staates in der Entwicklung des Staatsbürgers zum Staatsbeamten verläuft.

(Rechts-) Repräsentanten dieses Arbeitssystems, zu dessen (Natur-) Gliede es sein Talent macht.

Das Individuum soll aber außer diesen zwei Kreisen einer Societas, noch einem dritten, dem höchsten, angehören: der Gemeinde der Brüderschaft, die im Dienste der Geistesfreiheit, der Spontaneität alles Bewußtseins steht. Die Arbeit dieses Kreises bezeichneten wir als sittliche; und zwar war uns unmittelbar positiv sittliche Arbeit die Arbeit an der Vervollkommnung des andern und meinerselbst, zum Zwecke der Freigabe der Geistesgesetze meinerselbst und des andern; mittelbar positiv sittliche Arbeit war uns diese Freigabe der Geistesgesetze im (unpersönlichen) Dienste der Menschheit.*)

Das Individuum, das als Glied der Brüderlichkeit in unmittelbarer Gemeinschaft mit dem andern oder in der zeitlosen Gemeinschaft der Menschheit auf der für den einzelnen wie für die Menschheit unendlichen Bahn der Ausrollung der Bewußtseinsspontaneität, der Menschheit in uns, über das Erreichte hinausgelangt, ist das Genie. Das ist der Wertausdruck des Individuums, betrachtet als Glied der Brüderschaft.

Steht das Genie im Dienste der Freigabe der Bewußtseinsgesetze (der Wissenschaftsgesetze, der ethisch-„politischen" Gesetze, der künstlerischen Gesetze), so ist seine Arbeit frei von aller Beziehung auf das Ich und sein Lustverlangen. Der Gegenstand, das Ziel der Arbeit, ist das Gesetz; dadurch wird die oberste Maxime der Arbeit die Wahrhaftigkeit; denn „Wahrheit" ist nichts anderes als „das Gesetz", charakterisiert als Arbeitsgut des Bewußtseins, als vom Bewußtsein Erarbeitetes. Dadurch aber, daß das Genie das Gesetz will, ist der Modus seines Arbeitens die Wahrhaftigkeit. Damit aber erhebt sich das Genie auf dem Fundamente des Charakters; das Genie wird geradezu die Erfüllung des Charakters.

Aber das Genie baut sich auch auf dem Talent auf. Eine Freigabe von Gesetzen des Geistes (das ist der Sinn des Genies), ist kein Akt des Zufalls oder der aufbrodelndeln Laune. Genietat ist das kontinuierliche Ansetzen der Arbeit an den Gipfelstand des Bewußtseins, sei es des Menschheitsbewußtseins seiner Zeit, wie beim Menschheitsgenie, sei es des Bewußtseins von Mir und Dir, wie in der Einzelarbeit der engeren Gemeinschaft. Die Freigabe der Eigengesetzlichkeit des Bewußtseins ist also nur möglich, wenn das

*) Wir erinnern daran, daß diese „Freigabe" sich auf das gesamte Gebiet der Bewußtseinszwecke erstrecken soll.

Genie sich zur Problemhöhe des Bewußtseins emporgearbeitet hat, sei es der Menschheit (der Kultur), sei es des Bewußtseins meinerselbst und des andern, innerhalb der unmittelbaren Gemeinschaft. So erhebt sich das Genie aus der Kärrnerarbeit seines Talentes zu dem Problem seiner Zeit, seiner Gemeinschaft. Durch das Talent erst vermag es als Schüler der Großen sich das feste Fundament seiner Größe zu schaffen; es bedarf, als seines Instrumentes, der Talentroutine für die technische Kleinarbeit; aber das Talent wird dem Genie ein bloßes Mittel, indem es geleistete Arbeit zum Spiel macht, dem Geist von neuem freie Kraft und freien Blick schafft. Somit ist das Genie zwar nicht eine bloße Summation oder Steigerung von Talenten; es ist aber ebensowenig eine unerhörte Offenbarung aus anderer Welt.

Ist das Talent in der Herausarbeitung seiner Fertigkeit der Grund einer Separation der Menschen, somit der Ursprung des Individuums in seiner Einzigartigkeit, so ist das Genie der gewaltige Erzeuger der Entwicklungseinheit, der Kontinuität der menschheitlichen Arbeit. Das Talent kommt in der Steigerung seiner Fertigkeit stets an seine Schranke: „So gehts nicht weiter!" Das ist die Grenzweisheit des Talents. Das Genie aber reißt diese Schranke, die drohende Gefahr einer Diskontinuität der Kulturarbeit, nieder, indem es dem Talent den Weg unendlicher Kulturaufgaben von neuem freigibt.

Es besteht also der gewöhnliche Ausdruck der materialistischen Geschichtsauffassung zu recht, daß das Genie „das Kind seiner Zeit" sei. Aber die „ökonomischen Verhältnisse", d. i. die Massenwirkung der Talente und ihrer Arbeit, sind ewig blind in die Ferne. Das Genie erst wird der Geist seiner Zeit.

Darin beruht die ewige Feindschaft zwischen dem Genie und den Vertretern der Talentiertheit. Das Genie entwertet tausend Talente, zeigt tausend Gänge des Talentes als Weg ins Leere. Darum erscheint das Genie dem Talent stets revolutionär. Ich sage: so zwar erscheint es dem Talente, so auch dem Publikum; denn dieses ist das Erziehungsprodukt der Talentiertheit. Aber die Geschichte weist nach, das ist eine wesentliche Seite ihrer Aufgaben, wie das Genie gerade der gute Genius der Kontinuität der Kulturarbeit ist, wie das Genie gerade die straffste Konsequenz aus dem Problemsmaterial seiner Zeit auf seine Genietat hin offenbart.

Noch aus einem andern Gesichtspunkt wird das Genie der Schöpfer und Erhalter der Arbeitskontinuität der Menschheit: Genie bedeutet die Kraft des Geistes, Einheit zu schauen; es zieht aus

einem großen Wissensmaterial den Schluß auf das Gesetz oder überwindet die umständlichen Techniken, die das Talent zusammensetzt, durch eine lichtvolle Methode. So entlastet das Genie die Menschen seiner Zeit, indem es die Menschheitsarbeit konzentriert, während das Talent sie nur zu komplizieren vermag.*)

Wir charakterisierten bis hierher das Genie als Arbeiter in den Problemhöhen seiner Zeit. Aber von der großartigen Arbeit der Eigenbildung, die das Kind leistet, bis zum Menschheitgenie hinauf geht eine ununterbrochene Stufenfolge genialer Arbeitsenergie. Mag auch das große Genie, dessen Leben die Festtage der Menschheit sind, am „Webstuhl der Zeit“ manch' neues feines Muster wirken, so arbeitet es doch nur inmitten des Genies der Werkeltagsarbeit.

Wir müssen es uns versagen, in seine Charakteristik einzutreten, der Leser möge als Symbol alles dessen, was wir zu sagen hätten, Klingers Radierung: „Simplici Schreibstunde“ sich vor das Auge stellen:**) Da sitzt der Knabe, den die Bestien des dreißigjährigen Krieges als Waisen in die Waldwüste gescheucht haben, dem wildhäßlichen, steinalten Einsiedler dicht angeschmiegt; der faßt mit seinen spinnedürren Fingern die junge Hand und lehrt den fremden Knaben die für ihn schon längst abgetane Kunst des Schreibens. Unter dem rohen Rindentische berühren sich die Beine des frischen Blutes mit den abstoßend häßlichen, behaarten des Alten. Wie strahlt aus diesem Widerspiel des Lebens das Glück der Brüderlichkeit heraus! Hier ist Gemeinschaft, der geniale Höhenstand zweier Seelen, die Kontinuität von Wollen und Mitwollen in der Eigengesetzlichkeit des Geistes. Dort eine Seele, deren Blick von allen Menschen in ihrer Erinnerung scheu sich abgewandt hatte, die nun aber an der Schwelle des Todes die erstarrte Gewohnheit eines langen Lebens überwindet und über die leere Stille einer gesuchten Vereinsamung zum arbeitsamen Frieden der Gemeinschaft sich erhebt; hier eine Seele, die in genialem Blicke ahnt, wie die Gemeinschaft der Menschen durch dieses Sprachmittel, die Schrift, sich zeitlos lebendig hält. „An Dir will ich erwachen zum Gliede der Menschheit.“ — „Dir will ich geben, was ich mein Gut nenne“ — das schlingt sich zur Brüderschaft zusammen in dem genialen Tun zweier Seelen. —

---

*) Die Klage der Überlastung einer Zeit ist nur ein Beweis, daß es ihr an den methodisch konzentrierenden Genies fehlt.

**) Aus dem Radierwerk: Intermezzi. Dies Bild „Simplici Schreibstunde“ und das folgende: „Simplicius am Grabe des Einsiedlers“ ist das gewaltige Hohelied der Gemeinschaft.

Es bedarf wohl nur des Aussprechens, um die Beziehung der drei Wertausdrücke des Individuums zu den „regulativen Prinzipien“ Kants herzustellen, mit denen er die Ideen bezeichnet, nach denen die Vernunft die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen zu ordnen vermag.*) Es entspringt der Idee der Separation (Variation) der ökonomische Wertausdruck des Individuums: das Talent, der der Homogeneität oder Gleichartigkeit der staatsbürgerliche Wertausdruck: der Charakter, und der Idee der Kontinuität der sittliche Wertausdruck des Individuums: das Genie.**) —

Die Schule hat nun zu suchen, den Forderungen, die die drei Formen der Sozietät an sie stellen, gerecht zu werden. Sie hat somit das ihr gegebene Objekt: das Individuum zu seinen drei Wertausdrücken zu erheben. Daraus ergeben sich drei verschiedene Aufgaben der Schule und drei Charakteristiken der Schulorganisation.

Die erste Forderung an die Pädagogik, die dem Wertausdruck des Talentes dient, besagt in schultechnischer Hinsicht, daß die Pädagogik sich der Psychologie bediene zum Zwecke 1) der Gewinnung derjenigen psychischen Bedingungen und Mittel, welche den geistigen Verkehr zwischen Lehrer und Schüler veranlassen und einleiten (das „Interesse“, Apperzeptionsgesetze u. s. w.); 2) der Ökonomie des physisch-psychischen Arbeitens; 3) der psychologischen Diagnostik der „betonten Naturmitgift“. Nach ihrer sachlichen Seite geht diese erste Forderung auf einen festen Wissensstand im Schüler, dessen leichte Verfügbarkeit sich aus der Übung ergibt. Der notwendige Zusammenhang von Wissen (Kennen) und Übung (Geschicklichkeit) bedingt, daß das Wissensmaterial der zeitlich-räumlichen Nähe (Umgebung) des Menschen zu entnehmen ist, da hier sowohl die natürlichen materialen Ansatzpunkte des geistigen Verkehrs zwischen Lehrer und Schüler (das „Bekannte“), wie die natürliche und häufigste Gelegenheit der Übung („das Nützliche“) gegeben ist. Damit befriedigt die Schule die ökonomische Forderung, daß sie „auf das Leben vorzubereiten habe“, den Eigen- und Einzelwert des Talentes schaffe.

Die zweite Forderung an die Schule, den staatsbürgerlichen Wertausdruck des Individuums, den Charakter zu schaffen, führt, technisch, auf die durchgängige Korrelation des gesamten Schulorganismus eines Staates zu dem System der (staatlichen) Arbeits-

*) Kritik der reinen Vernunft, S. 686 ff.

**) Natorp setzt für die Kantischen Ideen „die geläufigern Ausdrücke“ der Individualisation, Generalisation und des stetigen Übergangs. Sozialpädagogik, S. 169.

gemeinschaft. Das treibende Motiv dieser Gemeinschaft ist Gerechtigkeit; in bestimmtester Korrelation hierzu soll die Schule durch ein System von Examenskategorien und die aus ihnen resultierenden „Berechtigungen" die Aspiranten für den Eintritt in das Arbeitssystem der Staatsgemeinschaft schaffen. — Hieran schließt sich als sachliche Forderung an die Schule die Forderung der Zucht. Der staatsbürgerliche Wert des Individuums, der Charakter (der darin besteht, daß das Individuum seine Handlungen einer Selbstkontrolle unterstellt, ob sie legalen Wert haben), ist zwar niemals das schlichte Resultat der Zucht; Zucht stimmt mit Charakter darin wohl überein, daß beides die Gewohnheit eines legalen Handelns*) ist; aber das Gesetz eines Handelns aus Zucht ist nicht ein als eigenes erkanntes; gleichwohl arbeitet die Zucht dem Charakter vor, weil das Gesetz der Zucht (von anderen) doch aus moralischer Überlegung gesetzt ist, durch die Zucht also das Kind aus der Natur eines uneingeschränkten egoistischen Instinktes (Naturstand des Menschen) herausgehoben und in eine aus moralischer Überlegung geregelten quasi-Natur gesetzt wird, in der als einer homogenen Natur das Moralische im Menschen erwachen kann. Trotzdem unterscheidet sich Zucht und Charakter doch nicht weiter voneinander, als daß die Norm für das Handeln unter der Zucht als fremde, als gegebene Norm empfunden, die Norm für das Handeln aus Charakter aber als allgemeine und zugleich eigene erkannt wird. Dadurch kennzeichnet sich der Übergang von Zucht in Tugend, den die Schule anzubahnen hat. Aber die Geläufigkeit eines legalen Handelns (Legalität) hat weder als automatisches Handeln unter Zucht, noch als virtuoses Handeln aus Charakter mit Sittlichkeit (das ist die Kraft des Gemeinschaftswillens, Eigengesetze des Geistes frei zu geben) mehr zu tun, als etwa die äußeren Lebensbedingungen mit innerer Lebenskraft. Gleichwohl erhält Zucht und Tugend (als Geläufigkeit des moralischen Handelns) die Beziehung zur Sittlichkeit aufrecht; wir nennen daher Zucht und Tugend den Humusboden des sittlichen Arbeitens. Aber das, was das Individuum im Reich der Brüderlichkeit zu seinem Werte erhebt: das Genie (sogar in der Charakterisierung als specifisch sittliches Genie) erwächst nie in der Zucht, obzwar auf der Zucht.**)

*) Man sagt von einem Menschen, „er habe Zucht", wie man auch sagt, „er habe Charakter". Denken wir bei der „Zucht" an Gehorsam, Ehrlichkeit, Pünktlichkeit oder was sonst noch als legales Handeln auftritt.

**) Wir unterscheiden hier in gleicher Gedankenstimmung wie Kant in seiner virtus phaenomenon und virtus noumenon.

Das führt auf die dritte und letzte Forderung an die Schule. Das Individuum vermag nur dann zum Wertausdruck des Genies erhoben zu werden, wenn als Anlässe und Mittel seiner Entwicklung die Lehrinhalte (Kulturwerte) seinem Bewußtsein in strengem Systemgange geboten werden. Denn alle Systematik der Wissenschaft des Erkennens, des Willens, des Gefühls ist nichts anderes als der Systemgang, in dem der Geist zum Bewußtsein seiner selbst gelangt, gelangen kann. Systematik bedeutet das Übereinander von Voraussetzung und Folgerung, von Problem und seinen Bedingungen; somit bedeutet Systematik geradezu die Bedingung der Möglichkeit des Bewußtwerdens der Geistesgesetze.

Wir erkennen, daß Systematik solcher Gestalt sich zur Methode (ihrem inhaltschweren, erkenntniskritischen Sinne nach) verhält, wie Gewirktes zum Wirken; Systematik ist das Erzeugnis der Methode, Methode — sich gestaltende Systematik. So sagen wir jetzt, daß die Erziehung des Genies in der Methode (als den Systemgang des Erkennens) liegt, die für die Menschheit (in Wissenschaft, Gemeinschaftsleben und Kunst) wie für den einzelnen Menschen die eine identische ist.*) Das ist der gewaltige, den einheitlichen Zug des Philosophierens von Plato über Descartes und Leibniz auf Kant und Pestalozzi charakterisierende Sinn im Platonischen Sokrates, wenn er sich *μαιευτικός***) nennt. —

Aus diesen drei großen Forderungen an die Schule ergeben sich drei schulorganisatorische Charakteristica.

Das Talent, das dem Individuum und seiner Konsumptionsfreiheit dient, bedarf einen Ort seiner technischen Schulung aus dem Prinzip der Selbsterhaltung („Prinzip der freien Konkurrenz"). Die Schulung, welche das Talent erfährt, wird in letzter Absicht nicht also in der „Methode", in dem Erforschen von Regeln und Gesetzen bestehen,

---

*) Die moderne Bewegung im naturwissenschaftlichen Unterricht an höheren Schulen, die originalen Untersuchungen der Klassiker, z. B. Galiläis über die Fallgesetze in den Lehrplan einzubeziehen, damit nicht Naturunterricht, sondern Naturforschung das Ziel sei, erscheint uns im Interesse der Methode von größter Bedeutung.

**) „Der Entbinder." Die sog. „sokratische Methode", eine schulmeisterliche, logisch erklügelte Katechetik in ihrem Frage- und Antwortspiel, die nicht durch den Erkenntnisgang der Klassiker der Wissenschaft, des Gemeinschaftslebens, der Kunst inhaltlich bestimmt und geleitet ist, hat mit der platonischen Methode in ihrem erkenntnis-kritischen Sinne nichts zu tun. Man lese gerade um deswillen Natorps „Platos Ideenlehre"!

sondern darauf abzielen, das Individuum in der Anwendung derselben geläufig und sicher zu machen. Somit endet der Schulweg des Talentes in der Fachschule (Gewerbeschule, Technikum, Konservatorium u. s. w.).*)

Die (subjektive) Freiheit, d. i. Schrankenlosigkeit des „Talentes“ (der ökonomische Charakter des Individuums) wird durch ein (objektives) Prinzip („die Gemeinschaftsarbeit ist zu erhalten“) eingeschränkt. Kultur ist das System der Gemeinschaftsarbeit; die Schule hat die Kräfte, welche diese Gemeinschaftsarbeit erhalten sollen, zu bilden; so muß also der Staat, d. i. die Gemeinschaft, die Schule als seine Institution organisieren. Der zweite (staatsbürgerliche) Wertausdruck des Individuums, der Charakter verlangt also, damit seiner staatsbürgerlichen „Berechtigung“ die organische Beziehung zur Gemeinschaftsarbeit garantiert werde, daß die Schule — Staatsschule ist. Mit diesem Charakteristikum ist zwar kein neues inhaltliches schulorganisatorisches Moment geschaffen (wie bei jener Schule des Talentes), wohl aber die Schule unter ein regulatives, formales Prinzip gestellt.**)

Die Schule des Genies führt dieses über die Gelehrtenschule zur Universität, soweit für das Genie schließlich nicht überhaupt die freie Bildungsgemeinschaft an Stelle einer spezifischen Schulorganisation tritt. Die Universität besitzt nun einen eigentümlichen Wert, der sie über den Charakter einer bloßen Staatsschule erhebt: Es entspricht dem ganzen Aufbau unserer Gedanken, daß die Universität als Bildungsstätte des Genies schließlich nicht vor dem Staat, sondern vor der Idee der Kultur verantwortlich ist; daß vielmehr die regulative Tendenz des Staatsgedankens — immer von neuem die ökonomische Arbeit als System der Arbeitsgemeinschaft zu schaffen und zu erhalten — aus dieser höchsten Schule des Geistes seine letztgültigen Direktiven erhält.***)

Bei diesen drei schulorganisatorischen Charakteristiken denken wir das Kind schon in der Schule und bestimmen alsdann seine Forderungen in der Aussicht auf seine spätere Gemeinschaftsarbeit. Aber dann wäre die Forderung, die das Kind, unter der „Idee des Menschen“ betrachtet als Gegenstand unserer unendlichen Achtung, an die Gemeinschaft der Menschen stellt, noch nicht in ihrem letzten Grunde erfaßt. Diese Grundforderung ist das bedingungslose Recht des

*) Soweit reicht das Prinzip des Liberalismus.
**) Soweit reicht das Prinzip des Sozialismus.
***) Hier herrscht das Prinzip der Ethik.

Kindes auf Bildung, gemäß der „Idee des Menschen". Dieses fundamentale Recht des Kindes hat seinen schulorganisatorischen Ausdruck in dem Begriff der **„Allgemeinen Volksschule"** erlangt. Im Gesetz der „Allgemeinen Schulpflicht" trat dieser Begriff ins Leben, aber er erstickte in den ersten Atemzügen.

Die Allgemeine Volksschule ist die letzte Absicht aller sozialpädagogischen Gedanken; in ihr gelangt die Sozialpädagogik, zu ihrem Abschluß. Aber umgekehrt ist erst die Sozialpädagogik die Rechtfertigung der Idee der Allgemeinen Volksschule.

Die Sozialpädagogik, das System einer einzig möglichen Pädagogik als Wissenschaft, wird ihrerseits gerechtfertigt aus dem strikten Zusammenhang mit dem System des Kulturganges der Menschheit.

Darin liegt ihre Kraft und ihre Zukunft.

Aus der Geschichte der Kunstschulen.

*Von Dr. **Hans Schmidkunz** in Berlin-Halensee.**)

Vor einiger Zeit wurde in einem Prozeß um echte oder falsche Bilder die Öffentlichkeit aufmerksam gemacht auf die größere Strenge, mit der man heute gegen früher die ausschließliche Urheberschaft des einen Meisters an seinem Kunstwerke verlangt. Auch wenn in jenen Zeiten nicht gerade Täuschungen üblich waren, so nahm man doch weniger oder keinen Anstand, ein von einem Meister komponiertes Bild von Schülern des Meisters vollendet zu sehen. So noch bei Rubens, also in einer Zeit, da bereits der Geist der Renaissance die individuell markierte Persönlichkeit höher als das generelle Aufgehen in der Gemeinsamkeit schätzen gelehrt hatte. So noch viel mehr bei Dürers Meister, Michael Wohlgemuth, dem als Typus des gut handwerklichen Malers bekannten Nürnberger Künstler. Gerade Nürnberg war im 15. und 16. Jahrhundert ein Hauptsitz des ehrsamen nicht nur, sondern auch des künstlerischen Handwerks, mit seinem blühenden Kunstgewerbe, seinem hohen Stande dessen, was wir heute die angewandte und dekorative Kunst nennen, und schließlich eben auch mit all den primitiven Freuden und Leiden einer genossenschaftlichen Kunstpflege und einer Kunsttradition, die in der Hauptsache wohl ebenso vom Meister zum Lehrling und zum Gesellen weiterging, wie es bei den gewöhnlichen Gewerben der Fall war.

Wir sind aber auch sonst noch bei einigen Gelegenheiten der jüngsten Zeit aufmerksam gemacht worden auf jene spätmittelalterliche Zeit des Zusammenstehens von Handwerk und Kunst sowie des werkstättlichen Kunstunterrichts. Das geschah durch die moderne Bewegung der Wissenschafts- und Kunstpädagogik mit ihren praktischen und ihren theoretischen Interessen systematischer wie historischer Art. Einerseits bekamen wir Einblicke in das Wesen des Musikunterrichts und in die Geschichte der Musikschulen. Da hörten wir insbesondere von einer Zeit vor den Konservatorien und von ihrem ebenfalls handwerklichen, werkstättlichen Musikunterricht; wir hörten ihn auch preisen gegenüber dem vielen Unerläßlichen der späteren Unterrichtsverhältnisse, mußten uns aber doch fragen, in welchem Sinne wohl eine sachliche Notwendigkeit über ihn hinausgetrieben hat. Vor allem: wenn damals wirklich ein musikalischer Lehrjunge von seinem Meister gut und viel gelernt hat, war da Zahl und Bedeutung der Fälle nicht weit größer, in denen der Lehrling schlechtweg vernachlässigt wurde, ärger vernachlässigt wurde, als es bei den künstlichen Verhältnissen von später wahrscheinlich ist?

Andrerseits bekamen wir Einblicke in das Wesen des Unterrichts der bildenden Künste (auch des Unterrichts der von ihnen handelnden Wissenschaft)

---

*) Vorliegender Arbeit liegt ein im „Verband für Hochschulpädagogik" gehaltener Vortrag zugrunde.

und in die Geschichte der Schulen bildender Kunst. In mehreren, namentlich Zeitschriftveröffentlichungen wurden die prinzipiellen Fragen und dann die geschichtlichen Entwicklungszüge des Kunstunterrichts mit historischen Zusammenfassungen und mit mancherlei chronologischen Einzelheiten dargelegt. Wir verzichten hier sowohl auf Zitierungen jener Arbeiten wie auch auf die naheliegende Bemühung, diese Gaben mit reicherem Eingehen auf das geschichtliche Material fortzusetzen, und wollen heute vielmehr auf Grund jener Darlegungen Umschau über einige grundsätzliche Punkte halten.

Vor allem: hat es denn überhaupt einen anderen Sinn als den, einer Geschichte von Irrungen nachzugehen, wenn man sich mit dem Wesen und mit der Vergangenheit des Kunstunterrichts befaßt? Ist denn die Kunst überhaupt lehrbar? Vielleicht den meisten Menschen und uns selber wird ein energisches und mit respektvollem Aufblick zur Höhe des wahren Künstlertums gesprochenes Nein als Antwort auf der Zunge liegen. In diesem Sinne schrieb auch Hermann Grimm im Jahre 1859 seine Schrift „Die Akademie der Künste und das Verhältnis der Künstler zum Staate“, und ein Feuilleton der „Frankfurter Zeitung“ vom 6. November 1902 (Nr. 308, Abendblatt: „Hermann Grimm und die neue Berliner Kunstakademie“) kommt darauf zurück. Autor und Referent sprechen sich — so ist ihr Grundgedanke — gegen solche Akademien aus, da die Kunst selbst nicht lehrbar sei. Im einzelnen tritt namentlich der Hinweis darauf hervor, daß den jungen Künstlern keine bestimmte Richtung aufgezwungen werden dürfe. Allerdings ein in diesem Zusammenhang merkwürdiger Grund! Ist er denn noch nötig, wenn die Kunst selbst nicht lehrbar ist? Verdächtigt er nicht durch seine Zusetzung das Gewicht jenes Hauptgrundes? Und erregt er nicht den Verdacht, es sei nur ein falsches Lehren gemeint, wenn das Lehren der Kunst überhaupt abgelehnt wird?

Wer dieses ablehnt, berichtigt oder erläutert sich wahrscheinlich bald dahin, daß zwar die Kunst selber, als solche im eigentlichsten Sinne, nicht lehrbar sei, daß es aber ganz wohl zwei zu ihr gehörige Dinge seien: erstens das rein Technische, und zweitens ein Kranz von mehr wissenschaftlichen Hilfsfächern, z. B. für den Maler Perspektive, Kunstgeschichte u. s. w. Darüber sind jedenfalls alle einig, vielleicht nur mit einem Mehr und Minder über Ausdehnung und Dringlichkeit solcher Hilfsbücher; und die Einigung über die unzweifelhafte Lehrbarkeit dieser zwei äußerlichen Seiten der Kunst dürfte die Neigung verstärken, an die Unlehrbarkeit ihres Inneren zu glauben. Allerdings für die Existenzberechtigung von Kunstschulen würde bereits jene zweifache Lehraufgabe genügen.

Aber nun scheint es uns, daß der Protest gegen diese innere Lehraufgabe nur von Leuten ausgeht, die entweder der Kunst viel zu ferne stehen, um überhaupt etwas von ihr zu sehen, oder ihr so nahe stehen, daß sie — und das sind meistens die in der lebendigen Praxis wirkenden Künstler — den Wald vor lauter Bäumen nicht sehen. Das oben Gesagte wird meistens so zusammengefaßt: „nur das Handwerkliche der Kunst ist lehrbar“. Bevor nun irgend eine pädagogische Erörterung zu entstehen braucht, tut eine ästhetische oder vielmehr rein kunstpraktische not. Man muß sich nämlich darüber klar werden, daß diese Trennung des sogenannten Handwerklichen oder Technischen u. s. w. vom eigentlich Künstlerischen gar nicht in Wirklichkeit besteht. Sie ist eine Legende, die jedem sofort verschwinden

muß, der das Leben der Kunst oder gar die Tätigkeit eines Kunstlehrers mit offenem Auge auch nur ein wenig betrachtet. Sie muß verschwinden vor der Einsicht, daß gerade im Maß eines wahren Künstlertums jene beiden Faktoren, der materielle und der geistige. eine allerinnigste Einheitlichkeit bilden, und daß gerade im Maß eines Auseinanderfallens von beiden das wahre Künstlertum schwindet. Und auf Grund jener früher erwähnten geschichtlichen Einblicke tritt zu dieser systematischen Einsicht noch folgende historische hinzu: seit dem Mittelalter und der ersten Renaissance sind in den für uns wichtigen Ländern Handwerk und Kunst — um kurz zu sprechen — zum Schaden beider auseinandergetreten, und diese geschichtliche Entfernung beider voneinander, die wir heute erst langsam überwinden, ist die historische Ursache jener Legende, daß die niedere Seite der Kunst lehrbar sei, die höhere nicht.

Wie denkt sich denn der Nachsprecher dieser Legende eigentlich die Tätigkeit des Künstlers? Er meint vielleicht, der Maler müsse zweierlei können: müsse einerseits den Pinsel mit einer lehrbaren, uns anderen nicht eigenen Fertigkeit führen und müsse andererseits künstlerisch schaffen, was eben nicht lehrbar sei, und was wir anderen nur wegen Mangel an Talent und Routine nicht könnten. Eine solche Scheidung von Pinseltechnik und Kunstschaffen ist schlechterdings ein Nonsens. Mitschuld an ihr ist ein Misverständnis einer nun wichtig werdenden Tatsache. In so gut wie allen Künsten nämlich, in der einen mehr, in der andern weniger, und in den reproduktiven Künsten mehr als in den produktiven, gibt es etwas, das noch vor allem Handwerklichen oder Technischen der Kunst kommt: das rein Mechanische der Fertigkeit. Es kann in der gröbsten Empirie und in der feinsten Wissenschaftlichkeit vorhanden sein — für die Kunst selber ist es lediglich eine Vorbedingung, allerdings eine unentbehrliche. Am deutlichsten wird die Sache wohl bei der reproduktiven Kunst, die in der Beherrschung eines Musikinstrumentes besteht. Tonbildung des Sängers, Anschlagsbildung des Klavierspielers u. s. w. u. s. w., das sind zwar sehr anspruchsvolle, aber doch nur mechanische, meist „gymnastische“ Dinge, die man von den eigentlich technischen gut tut wohl zu unterscheiden. Die Technik beginnt erst dort, wo diese Mechanik in den Dienst der künstlerischen Ausdruckssprache gestellt wird; damit aber beginnt eben jene Kunst, die ganz und gar darauf angewiesen ist, daß nun keine Scheidung mehr stattfindet, daß sie — recht trivial gesprochen — das auch kann, was sie will.

Daß die Grammatik unserer Wortsprache lehrbar ist, weiß jeder; daß ihre Beherrschung dem Schriftsteller unentbehrlich, doch keineswegs schon eine Schriftstellerei ist, kann man ebenfalls wissen. In der Tonsprache besteht die Grammatik aus den Fächern, die unter dem gemeinsamen Namen der „Theorie“ und unter den Einzelnamen „Harmonielehre“, „Kontrapunkt“, „Formenlehre“ (eventuell noch „Analyse“) und „Instrumentation“ bekannt sind und häufig mit der „Komposition“ verwechselt werden. Sie sind für diese, was das Mechanische für den reproduzierenden Musiker ist: die Vorbedingung seiner eigentlichen Tätigkeit, lehrbar vom Theorielehrer nach allgemein unbestrittener Überzeugung. Sie als unvermeidliches Medium des tonkünstlerischen Schaffens zu benützen, ist nun Sache des Komponisten, und hier beginnt erst die eigentliche Frage, ob die Kunst selber lehrbar sei. Für die

Musik beantwortet sie jeder Kompositionslehrer durch sein Dasein und in dem Maß, als er mehr oder minder gut lehrt; und mit den Änderungen dessen, was zu ändern ist, besteht in den bildenden Künsten das gleiche Verhältnis.

Die Kunst ist lehrbar, und eine Erziehung des Kunstjüngers ist möglich. Beides ist ebenso richtig und ebenso falsch wie die Behauptung, ein Arzt könne einen erkrankten Menschen gesund machen. Falsch ist diese Behauptung insofern, als der Kranke nicht mehr gesund wird, wenn sein Körper nicht die Zurückbildung vom Abnormen zum Normalen zu vollziehen vermag. Der Arzt kann nur dirigieren, nicht etwas Fehlendes hineintun. Und in gleichem Sinne falsch ist die Behauptung, die Kunst ist lehrbar. Die eigenen Entwicklungsprozesse des Schülers kann der Kunstlehrer niemals ersetzen. Was dem Schüler an Motiven nicht selber einfällt, kann ihm kein Lehrer geben. Uud wenn jener nur sieht und denkt und macht, was der Lehrer sieht und denkt und macht, dann ist das Verhältnis zwischen beiden nicht etwa das innigste, sondern das äußerlichste, pädagogisch gleich Null. Wann es pädagogisch am höchsten steht, dies brauchen wir danach nicht erst zu sagen, und ebensowenig, in welcher Weise nun jene obigen Sätze richtig sind. Der Arzt heilt den Kranken, d. h. er erspart seinem Körper Kraftverschwendungen und Mißerfolge im Heilungsprozeß, den dieser durchzumachen hat, und zwar dadurch, daß er diesen Prozeß kunstvoll leitet. Ohne Arzt geht es auch, und zwar schlechter — oder besser, falls es sich um einen schlechten Arzt handelt. Ohne Kunstunterricht gelingt die Künstlerschaft auch, und zwar schlechter — oder besser, falls es sich um einen schlechten Kunstlehrer handelt. In beiden Fällen gilt beides um so mehr, je höher einerseits die Krankheiten und das medizinische Können, andererseits die zu lehrende Kunst und das kunstdidaktische Können vorgeschritten sind. Und weil wir heute in diesen vier Dingen so hoch gekommen sind, deshalb hat sich auch die Zweifelsucht gegen ärztliches und gegen kunstdidaktisches Können so hoch gesteigert. Die Behauptung, Kunst sei nicht lehrbar, gereicht der modernen Kunstpädagogik nachgerade schon zur Ehre.

Der handwerkliche Künstler des Spätmittelalters würde über die Frage, ob seine Kunst lehrbar sei, wahrscheinlich schlechtweg verblüfft gewesen sein. Ich glaube, er würde den, der so fragte, für einen Narren gehalten haben. Daß dort, wo nichts ist, niemand etwas machen kann, wußte er gleich jedem halbwegs hellen Kopf. Im übrigen würde er vermutlich stumm auf seine Werkstatt, auf ihr Personal und auf dessen Leistungen hingewiesen und schließlich von seinem eigenen Lehrer und Lehrweg erzählt haben, mit der dem scheinbar widersprechenden und doch so kongruierenden Bemerkung, daß er sein Bestes aus sich selber habe. Denken wir uns aber nun — phantastisch genug — die Situation, daß wir mit einem solchen wiedererwachten Künstler, einem Wohlgemuth oder einem Erwin von Steinbach, die Jahrhunderte seit ihm durchwanderten und ihn fragten, wie ihm die späteren Formen des Kunstunterrichts, also insbesondere die Ersetzung der Werkstätte durch die Lehranstalt, gefielen! Er würde, bei genügender Vorurteilslosigkeit, Betrachtung und Überlegung, etwa so antworten:

„Ich sehe erstens, daß jetzt für eine Ausbildung des Lehrlings überhaupt sicherer gesorgt ist als zu meiner Zeit. Bei uns kam der Lehrling in die Hände des nächstbesten Meisters, der vielleicht und vielleicht auch nicht

das Geschick und den Willen hatte, ihm etwas beizubringen, der ihn etwa gar sachlich ganz vernachlässigte und nur persönlich ausnützte. Ich sehe zweitens, daß wir mit Dingen zu tun hatten, die uns mehr Zeit und Kraft wegnahmen, als nötig gewesen wäre, daß wir Architekten z. B. uns mit Steinmetzerei plagen und mit elementargeometrischen Dingen Umstände machen mußten, wie das alles jetzt erspart oder nicht breiter erledigt wird, als es nach eurem fortgeschrittenen Wissen und Können nötig ist. Ich sehe aber drittens, daß ihr im achtzehnten Jahrhundert und zum Teil noch weiter hinaus die Jugend eher zu korrekten Untertanen einer Kunstregierung als zu Regenten der Kunst selber macht, daß ihr das Ideal des individuellen Künstlers, das eure Renaissance gegen unsere genossenschaftliche Welt aufgestellt hat, nicht oder erst allmählich in eurem Sinn durchführt. Ich sehe viertens, daß bei euch allzu viel Kraft darauf verwendet wird, eure künstlichen Schöpfungen fortwährend zu reformieren und zu reorganisieren, wo wir unsere Kraft in einem stetigen Fortschreiten, in einem steten Bilden statt in einem unsteten Umbilden, proportionaler verwerteten. Ich sehe fünftens, daß ihr zwar eigene Lehrer und eigene Lehranstalten habt, wie wir sie nicht hatten, daß aber die Wirksamkeit dieser Lehrer und Anstalten eurer wirklichen, lebendigen Kunst ferner steht, als es bei uns in unseren Werkstätten der Fall war. Und ich sehe sechstens, daß ihr zwar gut tut, jedem eigenen Bedürfnis: dem des Gewerbes, des Kunsthandwerks und jeglicher hohen Kunst eine eigene Schulgattung zu errichten, daß ihr aber noch nicht die nötige Ergänzung dazu gewonnen habt: das gemeinsame Fühlen und Wirken des Getrennten. Kurz: wir hatten das Handwerk zur Kunst gemacht, ihr macht die Kunst zum Handwerk."

* * *

Bei dieser Kritik, die wir hier von einem Kunstpädagogen des späten Mittelalters über die Kunstpädagogik der Folgezeit aussprechen ließen, fragt es sich nun freilich nach der Richtigkeit der Voraussetzungen, von denen sie ausgeht. Sie setzt voraus, daß in jener älteren Zeit der hohe Künstler zugleich der Handwerker seiner Kunst war, also der Bildmaler zugleich ein sogenannter Farbenreiber, der Architekt zugleich ein Steinmetz. Gegen diese letztere Gleichstellung hatte sich im Jahr 1895 ein Praktiker und Historiker der Baukunst, M. Hasak, ausgesprochen („Haben Steinmetzen unsere mittelalterlichen Dome gebaut?", Zeitschrift für Bauwesen, Berlin 1895, 45. Jahrgang, S. 183 ff.). Später setzte derselbe Autor seinen Kampf gegen den „Steinmetzenwahn" fort und fügte einen neuen Kampf hinzu gegen den „Geistlichenwahn", d. h. gegen die hartnäckige Meinung von der Alleinherrschaft der Kleriker als Baumeister in der romanischen Bauzeit (Jos. Durms „Handbuch der Achitektur", Band „Kirchenbau der romanischen und gotischen Kunst", 1902). Der Verfasser dieser Zeilen hingegen suchte für diese Dinge ein neues Interesse zu erwecken durch Aufwerfung der Frage, wie und wo die alten Architekten ihre Fachbildung erworben haben („Zur Entwicklung des Unterrichts in Architektur", Zeitschrift für die deutsche Bauindustrie, Hagen i. W., 1902, 3. Jahrgang, Nr. 1—8). Er fand keine andere Stätte der damaligen Architektenbildung als erstens die Werkstätte des Steinmetzen, d. i. die „Bauhütte", und zweitens die schließlich für kein Zeitalter charakteristische, sondern in jeglichem mehr oder minder unentbehrliche Autodidaxis

dessen, der sich über den Steinmetzen und über den gewöhnlichen Baumeister hinaus zum ungewöhlichen, produktiveren Baukünstler weiter entwickeln wollte. Sollten schon damals Steinmetz und Architekt getrennt gewesen sein, so mußte es neben der werkstättlichen Steinmetzbildung eine eigene, wahrscheinlich ebenfalls werkstättliche Architektenbildung geben. Aber gerade eine solche fand sich in einer derartigen Trennung bisher nicht vor, ohne daß natürlich der Verfasser ihre Existenz leugnen will. Die aufgeworfene Frage, wie und wo jene Architekten gelernt haben, ist eben noch nicht beantwortet, falls man sich nicht mit dem Hinweis auf die Steinmetzwerkstätte und auf die Autodidaxis begnügt. Die Polemik, die der Verfasser mit seinem Gegner führte, schloß vorläufig (nach einer brieflichen Mitteilung an ihn vom 26. März 1902) mit der bündigen Antwort auf die bündige Frage: „Die Erziehung der mittelalterlichen Baumeister war ‚Atelier-Erziehung'“. Im übrigen wurde auf spätere Urkundenveröffentlichungen verwiesen. Die unterrichtsgeschichtliche Konsequenz jener Antwort ist allerdings noch immer nicht gezogen. Welches war das Atelier, in dem jene Baumeisterbildung geschah? Die Steinmetzhütte oder eine davon verschiedene Anstalt? Und wie ging es in der einen oder der andern mit der eigentlichen Architekturdidaktik zu? Welcher Lehrgang bestand? u. s. w.

Ein kleines Nachspiel erlebte diese Polemik durch einen Aufsatz des Verfassers: „Baulehrlinge im Mittelalter“ (Beilage zur Allgemeinen Zeitung, 1902, Nr. 190). Der Verfasser wurde nachher durch einen besonderen Kenner des mittelalterlichen Bauwesens, Professor Joseph Neuwirth in Wien, auf einige einzelne Irrtümer aufmerksam gemacht, deren Berichtigung ihn jedenfalls zu Dank verpflichtet, wenn auch einerseits der Grundzug seiner Darstellung dadurch nicht erschüttert sein und andererseits das Problem von der damaligen Architekturpädagogik noch immer nicht weitergerückt sein dürfte. Der Verfasser hatte den artistischen Leiter eines damaligen Baues auch für dessen technischen und wirtschaftlichen Leiter erklärt und glaubt immer noch annehmen zu dürfen, daß diese Vereinigung in zahlreichen primitiveren Fällen, zumal aus älterer Zeit, bestand, muß aber jedenfalls zurücktreten vor dem Hinweis seines Kritikers auf Dombaurechnungen aus Wien, Prag, Brünn, die den wirtschaftlichen Anteil am Bau dem Vertreter des Bauherren, dem „Kirchmeister“ od. dgl., und seinem Sekretär, dem „Bauschreiber“, zuweisen. Weiterhin erscheint der Satz des Verfassers „Stücklohn war verpönt“ zwar für spätere Zeit, in Wien seit der zweiten Hälfte des fünfzehnten Jahrhunderts, richtig, nicht aber für eine frühere Zeit, da der Stücklohn in den 1370er Jahren zu Prag und bis 1430 zu Wien galt. Auch andere Einzelheiten erscheinen fraglich, so die (nach F. Janner „Die Bauhütten des deutschen Mittelalters“, 1876) gegebenen Formeln des „Reisegrußes“ der Steinmetzen und die Annahme (nach derselben Quelle) von der Beschränkung der Bauzünfte auf weltliche Architekturen und von der Alleinherrschaft der freien Hütten im Kirchenbau. Schließlich appelliert der Kritiker an die pädagogischen Einblicke, die noch aus den Skizzenbüchern damaliger Architekten und aus den ersten gedruckten theoretischen Unterweisungen zu gewinnen sind. Und jedenfalls würden wir es dankbar begrüßen, wenn von einer zugleich kunstgeschichtlich und pädagogisch kundigen Hand in dieser Richtung fortgearbeitet werden würde. Das Bestreben des Verfassers, Belege dafür zu finden, daß

angeblich der Typus des an der Ostseite der Bauhütte als Leiter von Steinmetzen thronenden und wirkenden Meisters nichts zu tun hatte mit dem Typus des künstlerischen Architekten, und von dem Wirken eben dieses ein Bild zu bekommen, das ihn danach erst als Baukunstlehrling und schließlich als Lehrer von neuen wirklich baukünstlerischen, nicht bloß steinhauenden Lehrlingen zeigte — dieses Bestreben zu befriedigen oder aber als aussichtslos zu erweisen, wird jedenfalls eine der wichtigsten Aufgaben in der Fortsetzung dieser Studien sein.

* * *

Die Worte, die wir oben einen mittelalterlichen Meister der Kunst über den Charakter des nachherigen Kunstunterrichts sprechen ließen, hängen in ihrer Richtigkeit natürlich auch davon ab, ob wir selber diese späteren kunstpädagogischen Verhältnisse richtig gefaßt haben. Je näher man sich nun mit diesen beschäftigt, desto klarer erkennt man folgende Grundzüge des neuzeitlichen Unterrichts in den bildenden Künsten: die Tendenz, dem Lehrling etwas Geordneteres und Verläßlicheres zu bieten als die Preisgebung an den nächstbesten Meister, der ihn hochbringen, aber auch brachlegen, ihn zwar mitten in die Praxis stellen, aber auch mit umständlichen Lasten beladen konnte; das Streben ferner, den Künstler persönlich frei zu machen von der sachlichen und menschlichen Gebundenheit an die Zunft, aber zugleich die Gefahr, an Stelle dieser Gebundenheit einen sozusagen polizeilichen Zug des Unterrichts zu setzen; weiterhin den Gewinn eines systematischen Lehrgangs gegenüber der alten unsystematischen Praxis, dem doch die Hauptsache, die „Atelier-Erziehung“, auf lange hinaus fehlte; die Sucht, Handwerk und Kunst zu trennen, mit einem steten Versagen der Bemühungen, jedem das Seine zu geben, insonderheit einen wirklichen Gewerbeunterricht dauernd zu schaffen; und endlich ein fortwährendes Herumtasten an den bestehenden Kunstschulen als ewig reorganisationsbedürftigen Anstalten.

Unter der neueren Literatur, die uns manche derartige Einblicke gibt, möchten wir heute hervorheben eine kunsthistorische Schrift: „Beiträge zur Geschichte der Augsburger Maler im 18. Jahrhundert“ von Ernst Welisch (I.-D., München, 1900). Die Schrift enthält, abgesehen von Notizen über eine kuriose Gesellschaftsgründung im Stil jener Zeit (1755 bis etwa 1788), unter anderem ein ausführliches, auf primären Quellen ruhendes Kapitel über die Augsburger Stadtakademie. Wir hören vor allem die Klage gegen die Kunstakademien des achtzehnten Jahrhunderts, daß sie Teil hatten an einem immer handwerksmäßigeren Kunstbetrieb, und daß sie Kunsthandwerk machten, wo sie hohe Kunst meinten. Wie hören sie aber auch wieder rühmen als Bewahrer eines guten manuellen Könnens, wie denn dieses ihr Verdienst um die Wahrung einer technischen oder mechanischen Tradition längst zugleich mit einer Verdammung ihres unkünstlerischen Wesens anerkannt ist. Wir erfahren, daß jene Augsburger Akademie keine „gegründete“, sondern eine „gewordene“ Schule ist (um diese Unterscheidung aus der Universitätengeschichte herüberzunehmen). Sie entsprang einem kollegialen und zugleich didaktischen Verkehr im Hause eines hervorragenden Kunstgenossen und legt uns so den Analogieschluß nahe, daß ein solcher Verkehr überhaupt einer der Typen des ersten neuzeitlichen Kunstunterrichts war, etwa von Lionardo da Vinci und von den Caracci an, übereinstimmend vielleicht mit den

Formen der neuen Traditionen in der Tonkunst seit den Anfängen der Oper zu Florenz (Ende des sechzehnten Jahrhunderts). In Augsburg war der Mittelpunkt jener spontanen Entwicklung am Ende des siebzehnten Jahrhunderts ein Maler Johann Sigmund Müller, Schüler des Sandrart, also wohl des berühmten Oheims von jenem weniger berühmten Jakob Sandrart (1630—1708), dessen Name mit der Gründung der Nürnberger Akademie von 1662, der jetzigen K. Kunstgewerbeschule, verbunden ist. Müller „veranlaßte, allerdings noch in sehr beschränktem Umfange, das Zeichnen nach dem lebenden Modell.“ Dann kamen andere, und 1710 wurde die Akademie mit städtischer Unterstützung als eine öffentliche und konfessionell paritätische Anstalt erklärt. Ihr damaliges Lokal im Metzgerhaus hatte sie noch zur Zeit der Studien des Autors jener Schrift inne (Direktor Christian Glocker seit 1877). Die Schule scheint bald aufgeblüht zu sein und veranstaltete sogar bald nach ihrer Anerkennung regelmäßige Kunstausstellungen — eine Institution, die wir in größerem Umfang sonst erst seit 1763 (Paris), 1786 (Berlin) u. s. w. datieren. Wiederum bald aber kam ein Sinken. Dann, 1779, geschah der typische Reformanlauf. Ein verdienter Beamter, Kunstfreund und Lokalhistoriker, Paul von Stetten, brachte am 30. März jenes Jahres „Gedanken über Erweckung des schlafenden Kunsttriebes, des Fleißes und der Gewerbigkeit unter der hiesigen Bürgerschaft“ — ein Titel, der uns allein schon ein köstliches Bild aus dem pädagogischen Jahrhundert vorführt. Darin entfaltete er auch „seine Ansichten, wie man der Kunstakademie zu einem gedeihlichen Fortkommen verhelfen könnte.“ Unter seinen Vorschlägen dazu erscheint auch, in Unzufriedenheit mit dem dort alleinherrschenden Modellzeichnen, der des Bietens von Gelegenheit, nach Zeichnungen und nach Gips zu arbeiten, und monatliche Prämien sind natürlich (wiederum charakteristisch für jene Zeit) ebenfalls vorgeschlagen. Es folgen interessante Darlegungen über den Stand der Dinge, und am 29. Mai 1779 erhält Paul von Stetten sein Zustimmungsdekret. Die Anstalt hebt sich wieder, gibt seit 1780 gedruckte Jahresberichte heraus u. s. w., erhält im Herbste dieses Jahres eine eigene, besonders materielle Stütze in einer „auf Erweckung und Ermunterung des Kunstfleißes abzielenden Gesellschaft“ und 1782/1783 eine Sonntagszeichenschule, die der Akademie selber das Handwerkliche abnehmen sollte (1782 gab es dort 38 künstlerische und 26 handwerkliche Schüler). Zwischen einer räumlichen und zeitlichen Trennung beider Anstaltsteile und einer prinzipiellen, ideellen sowie tatsächlichen Innigkeit ihrer Verschmelzung schwankt man hin und her. In Wirklichkeit handelt es sich doch mehr um Neuformung eines künstlerischen Handwerksunterrichts. Der Autor sieht das Verdienst der Doppelanstalt gerade darin, daß sie „Kistlern und Zimmerleuten, Schlossern und Spenglern Gelegenheit bot, ihren Formensinn auszubilden, daß sie darauf bedacht war, über die Gegenstände des gemeinen Lebens den Schimmer der Schönheit — natürlich im Geschmacke ihrer Zeit — zu breiten.“ Danach würde sich das Endurteil jenes wiedererwachten Altmeisters über den späteren Kunstunterricht an diesem Punkt immerhin modifizieren. Und seine Anerkennung der neuzeitlichen Fortschritte über die mittelalterliche Lehrlingsbildung hinaus würde sich bestätigen durch den Jahresbericht der Anstalt von 1787. In diesem heißt es, die Anstalt sei „eine Werkstätte, in welcher man Menschen veredelt, Gewerbe, Künste und Wissenschaften fördert und Nahrung und öffentlichen Wohlstand

gründet. Sie soll dem Übelstand abhelfen, daß junge, kaum der Elementarschule entwachsene Leute, ohne nähere Prüfung ihrer Fähigkeiten“ — auch dies so recht im Sinne des achtzehnten Jahrhunderts — „in irgend ein Handwerk gepfercht werden“. Und nun wörtlich folgende Kritik der alten Weise: „Ohne Prüfung der natürlichen Fähigkeiten des Kindes zu diesem oder jenem Metier, ohne Rücksicht einer zu leistenden Beihilfe in künftigen Zeiten, wird die nächste, beste Gelegenheit, den Jungen unterzubringen, ergriffen. Die erste Zeit seiner Lehrjahre verstreicht in häuslichen Beschäftigungen“ .... „Gemeiniglich rückt das letzte Lehrjahr herbei, ehe der Junge nur mit Handwerkszeuge umzugehen, angewiesen werden“ u. dgl. m.

Wir kennen aus den bisherigen Überblicken über die Kunstschulgeschichte die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert als die Zeit des wohl größten Tiefstandes einer wirklichen Künstlerbildung. In der Augsburger Akademie war jenes Schwanken zwischen Zweiheit und Einheit auf lange hinaus zu einer anscheinend sehr einheitlichen Handwerklichkeit geworden; anno 1800 besuchen die Schule fast lauter Handwerker. Als nun der bayerische Staat sich festigte (1806 Königreich) und 1808 seine Königl. Akademie der bildenden Künste zu München erhielt, sollten sich die übrigen Kunstschulen dem neuen Organismus einfügen. Die Augsburger wurde nach manchem Sträuben 1808, die Nürnberger, wenn wir nicht falsch berichtet sind, 1818 zur Provinzialschule ernannt. (Sie ward 1850 reoganisiert durch den später zu erwähnenden Kaulbach-Schüler A. von Kreling.) In den Jahren 1811 und 1819/1820 wurde die Augsburger Schule vergrößert, namentlich zugunsten der Zeichenschule, die am 9. Januar 1820 als „höhere Kunstanstalt“ erweitert wurde. 1836 Übergang des handwerklichen Teils der Zeichenschule in die „Gewerbs- und polytechnische Schule“. Schließlicher Aufschwung der Anstalt unter ihrem letzten Direktor.

* * *

Es würde sich lohnen, die damaligen Beziehungen des Kunstunterrichts einerseits zum Wissenschafts-, andererseits zum Gewerbeunterricht näher zu verfolgen. Über jene enthält überraschende Aufschlüsse manche Arbeit des Heidelberger Archäologieprofessors Karl Bernhard Stark (1824—1878), z. B. seine Rede von 1873: „Über Kunst und Kunstwissenschaft auf deutschen Universitäten“ (Heidelberg 1873). Über die bisher gar arg vernachlässigte Geschichte des Gewerbeunterrichts, die noch immer keine auch nur ungefähr orientierende Gesamtdarstellung gefunden, bringen uns jetzt reichliche Einzelbeiträge ein Werk über Österreich und eins über Preußen, jenes von Klimburg, dieses von Simon. Namentlich das letztere zeigt uns am Ende des 18. Jahrhunderts eine noch immer fortdauernde teilweise Bindung des Künstlerischen an das Handwerkliche und Zünftige, allerdings nur wenig in dem Sinn, in welchem wir heute zu einer Hebung des Handwerks durch die Kunst und zu einer Erweiterung der Kunst durch ihre Anwendung auf breitere Aufgaben kommen wollen.

Die nächsten Schrite in der Entwicklung alles Fertigkeits- und Gewerbe- und Kunstunterrichts mußten nun freilich die selbständige Ausbildung der einzelnen Unterrichtszweige sein. Wie das geschah, bleibe einer eigenen Betrachtung der neueren und neuesten Zeiten des Kunstschulwesens überlassen.

(„Aus der neueren Geschichte der Kunstschulen“ in der „Pädagogischen Reform“, Hamburg.) Seit den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts ändern sich die Dinge wesentlicher, als sie sich seit dem Kampfe der individuellen Renaissancekünstler gegen die mittelalterlichen Kunstgenossenschaften geändert hatten: es gelangt die moderne Kunstschule zur Ausbildung und Herrschaft.

* * *

Gegenüber den im Bisherigen vertretenen Standpunkten wird es nun voraussichtlich erwünscht sein, auch Gegenstimmen zu hören und zu prüfen. Eine Gelegenheit dazu ergab sich durch einen Vortrag, den der Verfasser am 15. November 1902 zu Berlin im „Verband für Hochschulpädagogik“ hielt, und dessen Hauptinhalt eben im vorigen wiedergegeben ist. (Er war der zweite in einer dreigliedrigen Reihe: Aus der Geschichte der Kunstschulen, I. Tonkunst, II. Bildende Kunst, Ältere Zeit, Neuere Zeit.) Der Rahmen, in welchem jener Vortrag gehalten wurde, gab ihm von vornherein den Charakter einer spezifisch pädagogischen und zwar speziell hochschulpädagogischen Darbietung. Es sei uns gegönnt, die Grundzüge der Ergänzungen, Einwendungen und Verteidigungen, die im Anschluß an den Vortrag diskussionsweise vorgebracht wurden, hier wiederzugeben und dabei die Stimme eines erfahrenen Vertreters der Kunstwissenschaft und der Pädagogik, welche die Diskussion hauptsächlich beherrschte, voranzustellen. Sie sprach sich ungefähr folgendermaßen aus:

Was zunächst die „Eigenhändigkeit“ künstlerischer Werke betrifft, so wird sie heute allerdings strenger als in früheren Zeiten gefordert. Jedoch müssen wesentliche Verschiedenheiten berücksichtigt werden. In der Bildhauerei wird beispielsweise um einen Eisenkern Ton geworfen; hier handelt es sich also um eine Bewältigung roher Massen, und diese währt lange, bis es sich erst darum handelt, wie das Kunstwerk selber eigentlich ausfällt. Warum sollte der Meister seine Zeit auf derartiges verschwenden?! Seine jungen Leute können an dem Werke soweit arbeiten, daß sie es von sich aus für beendet erklären würden. Jetzt erst fängt die Arbeit des Meisters an. Hat er dann sein Tonmodell fertig, so beginnt das Formen, und dieses ist wiederum eine mechanische Sache. Bei einer Ausführung in Marmor oder dergl. kommt abermals erst zuletzt, nach der rein mechanischen „Punktierung“, die „Eigenhändigkeit“ des Meisters an die Reihe. Auch der Bronzeguß ist nicht seine Sache. Hier kann ebenfalls die Bearbeitung der Epidermis von Schülerhand für gewöhnlich genügen. Dann erst arbeitet der Meister in seiner Weise eigenhändig das Feinere an der Oberfläche aus. Das allein ist seine „Eigenhändigkeit.“

Gilt das Gesagte von der Bildhauerei, so kann selbst in der Malerei bis zu einer gewissen Grenze von Helfern gearbeitet werden. Wohlgemuth war Fabrikunternehmer; er machte selber nur das, bei dem es ihm auf seinen eigenen Namen ankam, besonders wenn er gut bezahlt wurde. Anders ging Rubens vor: er begann die Arbeit im Atelier morgens, bevor seine Schüler antraten, skizzierte, was zu machen war, ließ die Schüler danach die Skizzen fertig malen, korrigierte ihre Leistungen und bearbeitete die Bilder schließlich selber; er berechnete für sich allein seinen Arbeitstag zu 100 Gulden.

Raffael steht hier zwischen Wohlgemuth und Rubens in der Mitte. Er hatte zur alleinigen Ausführung aller Aufträge weitaus nicht genug Zeit. Die Detailstudien und die Komposition machte er selber aufs sorgfältigste; die Kompositionsform, zu der er endlich gelangt war, gab er ins Atelier. Er legte nicht solchen Wert auf die Maltechnik, wie das etwa Rubens eigen war, der ein Bild nicht hätte ohne die eigene letzte Hand hinausgehen lassen. Bei Böcklin endlich war ein solches Hineinarbeiten in seine Individualität gar nicht möglich. — Das Resultat dieser Betrachtungen ist dies, daß immer alles darauf ankommt, wie weit der Meister sein Werk als eigenhändig hinausgibt.

Die berühmte Frage nun, ob Kunst lehrbar sei, hatte der Vortragende absichtlich auf die Spitze getrieben, um der Erörterung einen günstigen Boden zu bereiten. Daß man den Kunstjünger in eine bestimmte Richtung, in die des Meisters, hineintreiben kann, steht fest. So war es z. B. bei Perugino der Fall. Er hat seinen Schülern erstens das Handwerk und zweitens seine eigene Weise beigebracht. So übertrug auch A. v. Kreling, jedenfalls ein ausgezeichneter Lehrer, die Weise Wilhelm v. Kaulbachs auf seine Schüler. Bei einem solchen Vorgehen wird jedoch gerade das unterdrückt, was aus dem Jungen zu machen wäre. Man darf ihn nicht durch die Vorbilder in eine bestimmte Art der Erscheinungen hineinbringen. Er muß alles machen können. So haben die größen französischen Maler auf ihrer Akademie gelernt. Bei jeder Gelegenheit muß in das hineingegriffen werden, was „Auffassung“ ist — wie sie ja schon der jüngste Anfänger beim primitivsten Versuch betätigt. Man kann nicht chemisch rein die Technik lehren. Man lasse den Schüler sich erst ruhig die Formen ansehen, wie sie sind. Weder der Lehrer noch der Schüler darf da Besonderheiten hineintragen.

Es fragt sich nun, ob ein Kompositionsunterricht wirklich so über die Grammatik der Kunst hinaus möglich ist, wie es der Vortragende haben will, und ob das, was hier jedenfalls möglich ist, nicht wiederum bloß im Lehren von Handwerklichem besteht, In der Architektur lernt man beispielsweise auf der Akademie das Entwerfen von Grundrissen handwerksmäßig, ohne daß damit Leistungen erreicht wären, die für die Kunstgeschichte in Betracht kämen. Weiter als bis dahin gelangt der Kompositionsunterricht keinesfalls. Wie sollte es im musikalischen Kompositionsunterricht anders sein?! Die Erfindung selber kann niemals gelehrt werden. Von einer wirklichen Lehre der Kunst ist da keine Rede, vielmehr immer nur von einer handwerklichen Lehre. Auch bei der ärztlichen Kunst kann der Schüler nicht mehr bekommen, als daß er eingeführt wird in die Art, wie man es macht. Lehre und Examen gelangen auch hier nicht über das Handwerk hinaus. Der Künstler als solcher entwickelt sich ganz aus sich selber heraus. Wo er beeinflußt wird, dort ist bereits ein Niedergang der Kunst zu verzeichnen. Die vielen, die sich an Michel Angelo herandrängten, konnten zwar das Äußerliche an ihm, nicht aber seinen Geist gewinnen. Gerade das vom Vortragenden besonders behandelte 18. Jahrhundert war wegen des Fehlens künstlerischer Ingenien dem Akademischen günstig; da konnten so viele in gleicher und gleich schlechter Weise arbeiten. So geschah es z. B. namentlich in der Art des Boucher. Dagegen brachte Greuze neues, das er bei niemandem gelernt hatte. Keinem Menschen kann die Produktion angewöhnt werden.

In der Frage nach dem Lernen der mittelalterlichen Künstler hat der Vortragende wohl völlig recht. Von der Gegenseite wird vor allem die Leistung der Kunst des Mittelalters überschätzt. Erstens sind gewisse Typen auf lange hinaus hindurch zu verfolgen, beispielsweise in den Cistercienserkirchen. Auch ist die architektonische Technik des Mittelalters keineswegs so ausgebildet, wie sie es von entsprechend geschulten Architekten sein würde. Man sehe die übermassigen romanischen Kirchen und die trotz alles Materialaufwandes doch gebrechlichen gotischen Kirchen. Wo der heutige Architekt das Sparen mit dem Material und die Sicherheit in seiner Beherrschung erst lernen muß, baute man damals einfach darauf los. Auch die Goldschmiede lernten bei den Meistern; die allermeisten lernten hier jedoch nur das Handwerk; anders etwa ein Mann wie Hans Mielich, der eben aus sich heraus mehr wurde als jene. In genau gleicher Weise ging aus der Bauhütte ein Architekt hervor. Man darf das nicht unterschätzen, was ein Polier versteht, und erinnere sich etwa, wie in Berlin bei dem Bau der Thomaskirche durch den Architekten Adler ein drohender Einsturz von den Arbeitern vorausgesagt wurde. Im Mittelalter stand der Grundplan der Kirchen mit wenig Veränderungen fest; da war es nicht schwer, derlei zu machen. Die Analogien aller Künste sprechen hier unzweifelhaft. Von der Gegenseite müßte das Vorhandensein einer eigenen Architektenbildung im Mittelalter nachgewiesen werden. Im ganzen Mittelalter brauchte man nicht mehr Produktion, als etwa nötig war, um das Berlin von 1870 zu dem von 1902 zu machen. Wir überschätzen da die Vergangenheit. Die Produktion hat in der Masse kolossal zugenommen, leider auch mit dem Ergebnis eines „besseren“ Proletariates. Folglich sind für ein solches nun auch Schulen erforderlich.

Bis zur Renaissance war alle Kunst besseres Handwerk mit völlig zünftiger Organisation. Wir besitzen noch die Zunftbücher bis ins 17. Jahrhundert hinein. Heute unterscheiden wir hohe Kunst, Kunstgewerbe, Handwerk. Die Grenzen dieser drei Gebiete können jedoch unmöglich festgehalten werden. Ein und dasselbe Werk vermag der Künstler als hohe Kunst und auch als Kunsthandwerk zu machen; ebenso kann ein und derselbe Künstler bald so und bald so wirken. In jener früheren Zeit, bei ihren einfacheren Verhältnissen, war das noch klarer als jetzt. Die Architektur kann davon, daß die Kunst aus dem Handwerk hervorgeht, keine Ausnahme machen, und wir sehen heute noch immer wieder, wie sich Bauhandwerker zu Architekten aufschwingen.

Daß die Kunst nicht lehrbar sei, wie H. Grimm und der Sprecher dieser Entgegnung bereits sagten, will dieser aufrecht halten; allein auf Grund der Bedeutung des Handwerks in der Kunst können wir uns einigen. Die Produktion vermag man nicht zu lehren. Nur Übungsbeispiele und Variationen über schon vorhandene Themen kann man machen lassen. Raphael Mengs ist von seinem Vater zur Kunst geprügelt worden; den Spiritus konnte ihm sein Vater nicht a posteriori geben. Das Gedankenproduzieren muß einer aus sich selber heraus haben. Richtig ist: man kann beim Korrigieren dem, der sich selber Hindernisse in den Weg legt, bessere Wege zeigen. Das aber heißt Kritik, Diese Führung, dieses Ebnen der Wege ist die richtige Art im Meisteratelier. Dazu muß der Lehrer vorurteilslos sein. Allein dabei wird die Kunst nicht gelehrt, sondern lediglich unter Aufsicht gelassen. Im

Meisteratelier werden keine Meister erzogen, wenn die Meister nicht hineinkommen. Vieles in der Kunst ist lernbar, und das kann eben gelehrt werden. Das aber ist das Handwerk in ihr. —

Diesen hauptsächlichen Erwiderungen auf das im Vortrag Vorgebrachte schlossen sich bei jener Gelegenheit noch einige andere Stimmen an. So wurde hingewiesen auf Beispiele aus dem praktischen Leben, die zeigen, wie Menschen, ohne dazu angehalten zu werden, aus sich selbst heraus etwas leisten. Hätte ein solcher die richtige Handwerkslehre empfangen, so würde ihm das Emporkommen leichter und schneller und besser gelungen sein. Man findet nur eben unter den Handwerkern so überaus wenige, die über ihren Stand durch sich selber hinausgehen; die wenigen werden dann auch hoch bezahlt. Die Ideen müssen aus der Person selber kommen. Der Vortragende habe allerdings recht mit seinem Hinweis auf die Anforderungen an den Lehrer; allein was im Schüler nicht schon liege, sei aus ihm nicht herauszubringen.

Angesichts dieser ganzen Reihe von Einwendungen mit ihren jeweils sehr naheliegenden Gründen, kam und kommt es darauf an, ob sie ihr Ziel nicht verfehlen und nicht vielleicht selbst im wesentlichen das Angegriffene bestätigen; und in diesem Sinn ist ihnen denn auch so zu erwidern, wie es im folgenden geschieht und größtenteils schon damals geschehen war. Vor allem, erstens geben sich, scheint es, jene Einwendungen — wie es bereits an H. Grimms Polemik zu bemerken war — viel Mühe, einen schlechten, einseitig zwingenden Kunstunterricht dort zu bekämpfen, wo sie einen solchen überhaupt bekämpfen wollen. Daß der Kunstlehrer dem Schüler nicht seine eigene Manier aufdrängen darf u. s. w., ist so richtig, daß darüber sofort alle einig sein können. Davon unberührt bleibt ein von solchem Beeinflussen freier Unterricht; und die vielen Klagen über „akademische" Mißstände bezeugen das Interesse für ein als Maßstab dienendes Ideal von Kunstpädagogik. Hier muß nun weiterhin, zweitens, gefragt werden: Was stellt man sich denn auf der Gegenseite eigentlich unter Lehren und überhaupt unter Pädagogik vor? Betrachtet man sie als ein Drillen, als ein mechanisches Beibringen, so ist freilich die Ablehnung leicht und wiederum einstimmig zu geben. Allein die Pädagogik ist auf ihrem heutigen Stand an einer solchen Betrachtung unschuldig. Dafür steht ihr Vorhaben, den Zögling zu Selbsttätigkeit und schließlich zu Selbständigkeit heranzuziehen, zu hoch. „Lehren" kann man nicht nur die Erfindung nicht, sondern auch das Handwerk nicht, wenn man „lehren" in jenem unpädagogischen Sinne faßt. Wie gesagt worden ist, daß schon die primitivsten Produktionsversuche eine „Auffassung" enthalten, so muß gesagt werden, daß schon das primitivste Lehren etwas Eigenes beim Schüler voraussetzt. Begabt muß er zum Niedrigsten ebenfalls sein, nicht nur zum Höchsten. „Wenn's nicht drin liegt, kommt's nicht heraus"; dieser Einwand gilt — aber eben nicht ablehnend — für jegliches Lehren. Ich kann niemandem auch etwas so ganz Geringfügiges „beibringen", wie z. B. die Verschiedenheit von weiß und schwarz; wenn er dies nicht selber einsieht, „erlebt", so hilft alles Beibringen nichts. Mit dem Lehren der Produktion steht es grundsätzlich nicht anders, nur graduell unendlich höher. Das, was der angehende Künstler erfinden soll, kann ich ihm weder vormachen — sonst wäre es ja bereits vorweggenommen — noch auch zur Erfindung nach einem Rezept

vorschreiben — etwas derartiges gibt es nicht — ich kann aber sein Entstehen in ihm fördern, freilich ohne selber zu wissen, wohin im ganzen und im einzelnen die Entwicklung jenes Individuums führen werde. Was noch nicht vorhanden ist, kann man schon deshalb nicht lehren, weil hier das „Lehrziel“ fehlt. Dies ergibt eine von den Bedeutungen, in denen der Satz, Kunst sei nicht lehrbar, unzweifelhaft richtig ist, und die seine falsche Erweiterung mitverschulden.

Drittens ist bei jenen Entgegnungen Handwerk in einem so weiten Sinn genommen, daß es weit über das Mechanische oder Grammatische oder sogenannt Technische hinaus die ganze Kunst oder wenigstens ihren größten Teil umfaßt. Es wurde ja auch die erst jenseit der grundlegenden Studien liegende Kompositionslehre, soweit sie möglich ist, als eine Handwerkslehre bezeichnet, und es wurde ausdrücklich gesagt, man könne nicht chemisch rein die Technik lehren, da eine Auffassung schon überall mit ins Spiel komme. Die hier gemachten Unterscheidungen sind Abstraktionen, die die konkrete Kunstpraxis nicht kennt. Eine solche Scheidung zwischen den „Ideen“ einerseits und dem Handwerk ihres Bearbeitens andererseits widerspricht den Tatsachen des künstlerischen Schaffens. Auch wenn es heißt, man könne nur Übungsbeispiele und Variationen über schon vorhandene Themen machen lassen, so werden hier zusammengehörige Dinge auseinandergerissen: man kann auch neue Themen machen lassen, und die „Übungsbeispiele“ können doch wohl auch solche neue Themen sein. Auf dem Gebiete des musikalischen Schaffens ist Hugo Riemanns „Große Kompositionslehre“ (Berlin u. Stuttgart, W. Spemann), von deren drei Bänden soeben der zweite vorliegt, und die das Studium der „Theorie“ schon voraussetzt, ein leuchtendes Beispiel für das Gesagte; man achte insbesondere darauf, wie sie sich bestrebt, über die bloß verstandesmäßige Arbeit hinaus die der Phantasie zur Geltung zu bringen.

Viertens vergesse man nicht, daß ja der weitaus größte Bedarf des Kunstlebens in dem beschlossen ist, was sich nach der Gegenansicht lehren läßt. Damit ist eine Kunstpädagogik und ist das Bestehen guter Akademien bereits gerechtfertigt. Dies gegenüber denen, die ihre Abneigung gegen ein Lehren von Unlehrbarem bis zu einer Feindseligkeit gegen solche Lehrstätten, überhaupt steigern. Auch im Ärztlichen mag vorläufig angenommen werden, daß der Schüler nicht mehr als eingeführt werden könne in die Art, „wie man es macht“; dies ergibt allein schon die Berechtigung medizinischer Fakultäten. Wir müssen ferner beachten, daß die reproduktive Kunst neben der produktiven auch eine Kunst ist; und Verfasser dieses erbietet sich, das von ihm Gesagte, also hauptsächlich die Erziehung des Jüngers zum selbständigen Vorgehen, auf dem ihm nächstliegenden Kunstfelde, auf dem der musikalischen Reproduktion, in der Lehrpraxis zu bestätigen. Mit einem Drill ist dies freilich nicht zu erreichen.

Fünftens und letztens: Das vom Vortragenden hauptsächlich Gemeinte wurde unter der Devise zugestanden, daß hier die Kunst nicht gelehrt, sondern nur unter Aufsicht gelassen werde, und daß jenes Ebnen der Wege vielmehr nur eine Kritik sei. Es fragt sich nun nur noch, ob dieses Beaufsichtigen und Kritisieren bloß gelegentlich, oder aber planmäßig und systematisch als eine Sache der Pädagogik geübt werden könne. Läßt es sich nach den Anforderungen dieser ordnungsmäßig einrichten, mit festem Lehrziel, Lehr-

stoff, Lehrplan, Formung u. s. w. u. s. w., lassen sich also darauf die aller Pädagogik gemeinsamen Grundsätze, Erfahrungen u. s. w. in einer allerdings behutsam differenzierten Weise anwenden, so ist es einfach ein Sachirrtum, dies nicht als ein Lehren oder überhaupt als Pädagogik zu betrachten. Mit Vorhandenem, insbesondere mit Naturanlagen, muß mehr oder minder alle Pädagogik rechnen; in der Kunst ganz besonders. Es muß Potentielles aktuell gemacht werden. Dazu ist hier die Pädagogik da. In das Meisteratelier kommen nur erst werdende, „potentielle" Meister hinein; ihr Werden zu führen, das Potentielle zu aktualisieren, ist eben Sache der Kunstpädagogik. Kommen ins Atelier bereits fertige Meister hinein, so ist die Angelegenheit überhaupt zu Ende. Freilich darf dabei nicht das unterdrückt werden, „was aus dem Jungen zu machen wäre"; daß aus ihm etwas zu machen ist, wird hiermit bereits zugestanden. Allerdings, je höher hinauf, desto mehr weicht das Planmäßige und Systematische der Pädagogik zurück; desto mehr wird sie aus einem Vormund des Jüngers sein Diener, und aus seinem ständigen Diener sein gelegentlicher Konsulent, bis sie gänzlich zurücktreten kann. Gerade das aber ist schließlich ihre Vollendung und ihr höchster Triumph der, sich selbst überflüssig zu machen. Die Grenze, an der die Selbständigkeit erreicht ist, bedeutet die scheinbar größte Schwierigkeit des Streites und tatsächlich doch die größte Leichtigkeit, ihn friedlich beizulegen.

Am meisten gilt dies dort, wo neue erfinderische Kräfte die Kunst auf neue Bahnen lenken. Ein Niedergang der Kunst ist bereits vorhanden, wenn der Künstler beeinflußt wird — hieß es; genauer: wenn der Künstler wider sich selber beeinflußt wird. Ihm selber gemäß ihn zu beeinflussen, ist möglich. Wenn meistens eine solche Beeinflussung in den Aufschwungsstadien der Kunst fehlte (falls wir uns darüber nicht täuschen), so fehlte sie nur eben tatsächlich, nicht in grundsätzlich notwendiger Weise. Autodidaxis gab und gibt es überall als Ersatz einer Allodidaxis, zumal dort, wo das bisherige Wissen und Können überschritten wird. Daß alle Pädagogik von neuen, selbständigen Genien, die ihr unerwartet kommen, zu lernen hat, dieser Umstand vernichtet sie nicht, sondern bestätigt und hebt sie nur erst recht. Sie ist selber eine Kunst, eine immer neu werdende, und vielleicht die höchste; sie hat gröbste und feinste Aufgaben zu lösen; und sie wird freilich der Aufgabe, Kunst zu lehren, nie gerecht werden, wenn wir ihr diese Aufgabe nicht wirklich und dringend stellen, mit vollem Verständnis für das, was sie hier kann, und was sie hier nicht kann. —

Unter dem, was dieser Replik zu duplizieren ist und war, stehen voran die Warnungen, das Reproduktive in der Kunst nicht mit dem Produktiven und dementsprechend nicht Musik mit bildender Kunst zu verwechseln, in der es eigentlich doch nur Produktion gäbe. Weiterhin wurde wiederholt auf die Erforderlichkeit vorhandener Kräfte im Schüler hingewiesen; „legen Sie das musikalische Gefühl in einen Schüler hinein, in welchem es nicht liegt!" Der Drill, über den der Verteidiger der Lehrbarkeit der Kunst seine Pädagogik erhaben wissen wolle, gehe so weit, wie er nur irgend gewünscht werden könne u. dergl. m. Schließlich sei in der Debatte gar keine solche Differenz da, wie es scheine.

Der Forderung, das musikalische Gefühl in einen Schüler hineinzulegen, in welchem es nicht liegt, wird unter normalen Verhältnissen, d. h. Schwach-

sinnige u. dergl. ausgenommen, ganz wohl Folge zu leisten sein; daß der Erfolg aller Pädagogik auch von dem Betrage des schon Vorhandenen abhängt, braucht wohl nicht wiederholt zu werden. Ist nun die Differenz im Streit geringer, als es scheint, so läßt sich zu einem Schlusse gelangen durch ein Verändern der Fragestellung dahin, ob die Beantwortung oder aber die Verneinung der Frage nach der Lehrbarkeit der Kunst zweckmäßiger sei. Hier kommt es — als das Ergebnis des Ganzen — darauf an, was man von der Pädagogik erwartet. Stellt man eine hohe Meinung von ihr auf und in den Vordergrund, und strebt man nach ihrer Weiterentwicklung, hier speziell in einer der Kunst günstigen Weise, so wird man sich für die Zweckmäßigkeit der Beantwortung unserer Frage entscheiden, zumal in Anbetracht der vielen Versäumnisse, die tatsächlich schon in der elementarsten Lehre geschehen. Fürchtet man eine Schädigung der Kunst durch eine einseitige Pädagogik, so wird man umgekehrt votieren; und die Größe und Bedenklichkeit dieser Gefahr wird auch von dem Verteidiger der Kunstpädagogik gerne zugegeben. Woraus aber erst recht folgt, daß alles aufgeboten werden muß, um dieser Gefahr vorzubeugen. Durch Abschaffung oder durch Vervollkommnung der Kunstpädagogik und ihrer Anstalten? Jenes scheint nach dem diesmal und auch sonst vorgeführten geschichtlichen Material das der historischen Entwicklung Zuwiderlaufende, dieses hingegen das durch sie geradezu Gebotene zu sein.

Seelenwanderung in der Sprache.

Von Johannes Gillhoff.

(Schluß.)

Tun wir uns um im Amt und seinem Beruf. Das Wort Amt mag aus dem Keltischen bezogen sein, aber der Amtmann ist längst kein bloßer Dienstmann mehr, die Wortseele hat ein starkes Moment des Herrschens angenommen. Veraltet ist der Truchseß, der Herr des Gefolges, der auch für die fürstliche Hofhaltung und Verpflegung zu sorgen hat. Die Zusammenziehung haben wir noch in Drost, Landdrost, dem Verwaltungsbeamten über viel tausend Seelen, und bei den bäuerlichen Hochzeiten Niedersachsens finden wir noch den Updrosser a verbo updrossen = Speisen auf den Tisch tragen. So wahrt die Mundart den alten Wortgehalt. — Majestät haben befohlen! Aber im Liede: Befiehl du deine Hände, und im Kreuzeswort: Vater, ich befehle meinen Geist in deine Hände! tritt die alte Bedeutung „übergeben" noch zu Tage. Das Grundwort muß früh untergegangen sein, doch findet sich im Gotischen das Verbum filhan = übergeben, verbergen, begraben, und das Neutrum filh begegnet wenigstens in Zusammensetzungen. Majestät haben huldvollst geruht — wer denkt dabei nicht an Ruhe, ruhen, mittelhochdeutsch rouwen? Doch ist das Wort verdreht aus geruhen, mittelhochdeutsch geruochen = sorgen, Rücksicht nehmen. Huld, hold aber stellt sich zu Halde, in der die Neigung noch klar hervortritt. Es war also kein weiter Weg bis zur Herablassung. Schon im Althochdeutschen bezeichnet halda den Abhang, und haldôn heißt sich neigen. Majestät hatten die Gnade. Der sinnliche Hintergrund leuchtet noch klar durch die oft angeführte Wendung: diu sunne gienc ze gnâden, sie ging unter. Aber schon sehr früh vollzog sich daneben die Übertragung. Schon das althochdeutsche genâda steht für körperliches Niederlassen wie für helfendes Wohlwollen. Selbst der im Gotischen nithan erkennbare Stamm umfaßt helfen und unterstützen. Von eigenartigem Interesse ist, daß in der alten Zeit auch der gnädig genannt wurde, der fußfällig um etwas bat oder für etwas dankte. Der Gesamtbegriff der Gnade war noch nicht mit Beschlag belegt für die Herablassung zu jemand. — Die ursprünglichen Gegensätze zwischen höflich (nach Art des Hofes) und tölpelhaft (nach Art des Dorfes — Tölpel = Törpel) sind noch einigermaßen erkennbar; undeutlicher schimmert das höfische Benehmen aus der Form hübsch (hübesch) hervor. Es wird nicht mehr vom Benehmen, nur vom Aussehen gebraucht. Eine der stärksten Verallgemeinerungen treffen wir in Ding, das jetzt jede Sache bedeutet und in seinem Zusammenhang mit dingen = vor Gericht verhandeln, unserem Sprachgefühl verloren ging. Auch verteidigen aus tagedinc gehört hierher. Das erklärende g ist öfter

ausgefallen, auch in Getreide, das in seiner Abstammung von tragen, getregede: was getragen wird als Kleidung oder Ertrag des Bodens nicht mehr gefühlt wird.

Wenden wir uns zur Familie, so haben wir vor allem unserer ehrwürdigen Verwandtschaftsnamen zu gedenken, deren ernste Schönheit noch umleuchtet wird vom Frührot des ersten Menschenlebens auf Erden. Sie sind durchweg indogermanisches Eigentum und müssen schon vor Jahrtausenden erklungen sein in der großen Völkerwiege am oberen Oxus und Jaxartes. Freilich liegen gerade hier auch die größten Schwierigkeiten einer sicheren Zurückführung, und nirgend anderswo wird so viel hineingeheimnißt wie in diese alten Namen.

Doch mag man bei Mann ruhig an die Wurzel man = denken erinnern und das Wort in die gleiche Ebene stellen mit dem lateinischen Mas, dem Manu der Inder und dem Minos der Griechen. Die Bedeutung von Frau schwankt. Der eine sieht in ihr die Gebärerin, der andere die Herrin, und Weib wird sogar als die Begeisterte gepriesen. Entsprechend nach dem althochdeutschen weiben = schweben, schwanken, möchte man gern einen ethischen Begriff hineinbringen und erinnert an das Taciteische aliquid sanctum et providum. Mann und Frau erzeugen in der Ehe das Kind. Der alte Sinn der Ehe ist eingeengt. Der Stamm êwa umfaßt auch die Ewigkeit und das ewig geltende Gesetz, in Norwegen außerdem die Lebenszeit und vereinzelt dient er zur Bezeichnung der heiligen Schrift. Die religiöse Beziehung wurde weitergebildet, und es entstanden Wörter, denen heute Ehewärter und Ehewärterin entsprechen würden; sie stehen noch bis ins Mittelhochdeutsche hinein für Priester und Priesterin. Beiläufig ergab sich aus der Bedeutung des Gesetzmäßigen das Wort echt, das einst mit ehelich auf derselben Linie stand. Echte Kinder sind eheliche Kinder. Die vor der Ehe geborenen wurden dadurch legitimiert, daß die Frau sie während der Trauung unter den Mantel nahm. Es waren Mantelkinder, und das Wort hat sich mit einem Erinnerungsrest bis heute auf niederdeutschem Gebiet erhalten. Auch als Sinnbild des Schutzes galt der Mantel, und die Wendung vom Mantel der Liebe ist allbekannt.

Kehren wir zum Kinde zurück. Das Wort wird auf die Wurzel ken = gebären zurückweisen, auf die wir auch in Knabe und Knecht stoßen, die wie Knappe früh zu Dienstbarkeitsanzeigern wurden (Edelknabe). Den Kindern gegenüber werden Mann und Weib Vater und Mutter. Die Wurzel zum ersten ist angeblich pa = nähren, schützen, die zum letzten ma = zumessen, bilden. Ist der Vater somit der Ernährer, die Mutter die Zuteilerin von Speis und Trank oder minder gesucht die Bildnerin des Kindes, so sind die in einfachen Verdoppelungen Papa und Mama auffallend, einleuchtend dagegen der Hinweis auf mamma, die Mutterbrust. — Bekannt ist der Anfang des gotischen Vaterunsers: Atta unsar; das ehrwürdige Wort geht heute noch durch Kindermund am Fuß der Berge, wie am Strande der Ostsee; dort Ätti, hier Atte.

Sohn und Tochter sollen beide zunächst Säugling bedeuten, doch verwies Chr. Lassen auch auf das Sanskrit, wo duh = melken steht. Das Melken sei das Amt der erwachsenen Tochter in der alten Hirtenfamilie gewesen. Die Deutung ist etwas gezwungen, aber ähnliche Unsicherheit finden wir auch beim Namen Bruder, der nach Bopps Anlehnung an die Wurzel bhar = tragen, unterstützen, als Ernährer der Familie nach des Vaters Tode galt. Der Erst-

geborene war also schon damals Familienhaupt. Freilich hätte der Name so erst nach des Vaters Tode aufkommen und nicht sofort für die nachgeborenen Söhne gelten können. Unsicher ist schließlich auch die Ableitung von Schwester, klarer die von Witwe, die schon im Sanskrit die Mannlose, die des Ernährers beraubte ist, klarer ist auch das Grundwort in Vormund, es steht für die Hand und den durch die Hand erwiesenen Schutz, vgl. Morgenstunde hat Gold im Munde. Der anfängliche Sinn des Wortes Braut scheint nicht mehr recht nachweisbar. Er umfaßt nicht selten auch die Gemahlin, nnd im Gotischen heißt wenigstens in einem Fall (Matth. 10, 35) selbst die Schwiegertochter bruths. Verschoben hat sich auch die Bedeutung von gebären. Das alte bërn heißt allgemein tragen — so allgemein, daß Ulfilas in der Stelle: Einer trage des andern Last — das Verbum durch bairan wiedergibt. Auch in Bahre und im plattdeutschen bören tritt der alte Sinn deutlich hervor, verdeckt leuchtet er auch aus dem Grundwort in Eimer und Zuber: einpar und zwipar, je nachdem das Gerät mit einem oder mit zwei Griffen zum Tragen versehen war. Diese rückbezügliche Bedeutung erscheint auch in den zahlreichen Bildungen auf bar: schiffbar, dankbar u. s. w. Der moderne Backfisch bilde den Schluß der bunten Reihe. Seine Benennung ist dem unreifen Fisch entnommen, der sich besser zum Backen als zum Sieden eignet. Gab die Ähnlichkeit in der Unreife hier den Anlaß zur Übernahme des Wortes, so liegt genau das umgekehrte Verhältnis vor im Matjeshering, der sein Bestimmungswort der holländischen (norwegischen?) Form für Mädchen entlehnte. Es ist Jungfernhering, der noch nicht gelaicht hat. — Nach dem Rückblick auf die Familie samt Kind und Kegel, d. h. samt ehelichen und unehelichen Kindern, bleibt uns nur der Wunsch, daß der Backfisch ausreife und frühestens nach Jahr und Tag in den sicheren Hafen der Ehe einfahre. Jahr und Tag! Der abgewetzte Ausdruck bezeichnet nicht ein Jahr und einen Tag, ist vielmehr eine alte Rechtsformel über die Verjährungsfrist, die auf ein Jahr, sechs Wochen und drei Tage (3.14 Tage und 3 Tage Zugabe) festgesetzt war: „binnen jare vnd binnen daghe thad is en jahr unde ſes weken vnde dre daghe". Den Zugabetag finden wir auch in der landläufigen Angabe von acht Tagen, er wird auch den Hintergrund zu: ewig und drei Tage geliefert haben.

Fesselnder als die Zeitmaße ist, was Tiere und Pflanzen künden. Verdunkelt ist der Sinn in erschrecken und Heuschreck, doch weist der mundartliche Heuspringer darauf hin, daß schricken = springen steht. Der Werwolf hat nichts mit wehren gemein, birgt vielmehr das althochdeutsche wër = Mann, bezeichnet also ein Wesen, das bald als Mann, bald als Wolf erscheint nnd vertritt damit alte Sagenreste. — „Vielfraß nennt man dieses Tier wegen seiner Freßbegier", reimten die alten Fibeln. Aber es ist Volksetymologie. Das Tier heißt nordisch fiallfress, Bergbär. Die Grasmücke hat weder mit Mücke noch mit Gras zu tun. Der Vogel heißt Smücke, weil er kriecht und schlüpft (Zaunschlüpfer) und grâ bezieht sich auf die Farbe. Erst als der ursprüngliche Sinn verdunkelte, war die irreführende Silbentrennung möglich. So konnte auch die einfache Begriffsverdoppelung im Lindwurm erst auftreten, als man nicht mehr fühlte, daß lind für sich schon Wurm bedeute.

Als Rätsel steht noch immer die Redensart: Maulaffen feil halten. Der eine sucht die Lösung in dem dummen Gaffen des Tieres, der andere erinnert

an den plattdeutschen Mulapen und übersetzt ihn mit: Maul offen haben. Weil dann aber feil = käuflich keinen Sinn gibt, greift man auch das alte veil = viel, weit zurück und erzielt so eine sehr zusammengeflickte Lösung, der auch die plattdeutsche Wendung: „Mulapen tau verköpen“ entgegensteht. Dem Dritten vollends ist der Maulaffe einer, der mit offenem Munde dasteht und voller kleiner Maulaffen gedacht wird, so daß er davon noch zu verkaufen hat. Klarer ist: sein Schäfchen ins Trockene bringen. An Schaf ist nicht zu denken, weil es sich durchweg im Trockenen aufhält. Darum erinnert man gern an Schepken = Schiffchen, das der Fischer zur Winterszeit ans Land zieht. Zwingend ist die Lösung nicht, weil das Platt hier den dunklen Vokal aufweist, der für Schäfchen, nicht für Schiffchen gebraucht wird. Außerdem liegt das Wesentliche des Ausdrucks in dem Begriff: ins Trockene, in Sicherheit bringen, im Gegensatz zu: in die Patsche geraten. — Der Mensch hat riesiges Schwein! Das Schwein weckt jetzt halbwegs den Neid, früher den Spott. Es liegt eine Begriffsverschiebung vor, wenn man an die Wettspiele und Schützenfeste der alten Zeit dachte, bei denen die Sau der letzte Preis war, so daß, wer die Sau heimführte, nicht für Spott zu sorgen brauchte. Es liegt eine Verallgemeinerung des Begriffs vor, wenn man an das deutsche Kartenspiel denkt, in dem das As die Sau hieß. — Unklar ist auch noch immer die Formel vom Bären, der angebunden wird. Hier sei nur die qualvolle Lösung erwähnt, die jüngst mit etymologischem Ernst aufgestellt wurde: auch unsere Gerichtssprache bezeichne mit dem lateinischen Namen des Bären den Zustand der Zahlungsunfähigkeit: Konkurs = conc und ursus; conc = mit, zusammen, ursus = Bär. Also: die Bären sind zusammengekommen, die Schulden haben sich gehäuft. Das ist allerdings zum Brummen schön. — So hat auch die Zeitungsente eine Reihe abenteuerlicher Lösungen ausgebrütet, und in den letzten Jahren fliegt in den Hundstagen regelmäßig wenigstens eine auf. Interessant ist, daß Max Müller in seinen Vorlesungen über die Wissenschaft der Sprache, zweite Serie, fast eine ganze Vorlesung den Enten widmet, die auf Bäumen wachsen: auf den Orkaden wachsen Früchte wie kleine Muscheln. Zur Zeit der Reife fallen die Früchte ins Wasser und heraus schlüpfen — Enten.

Verlockend sind die Namen der Haustiere. Es geht ein strenger, fast herber Geist durch dies Kapitel der Namengebung, zu dem die leicht und anmutig gebauten Namen der Vögel das glückliche Gegengewicht bilden. Doch müssen wir's uns versagen und gehen noch einigen Pflanzennamen nach. Daß Wein- und Obstbau, Feld- und Ackerwirtschaft in zahlreichen Benennungen Roms Einfluß nachweisen, bedarf kaum der Erwähnung. Zu Wein und Winzer, Kelter und Essig gesellten sich Kirsche und Pflaume, Kümmel und Senf. Wicke, Senf u. a. schoben sich dazu — römisch war die ganze landwirtschaftliche Reform, bis herab auf Sichel, Stoppel und Flegel. — Geruchlos blüht im Herbstgarten die Georgine. Den Namen trägt sie vorab in Norddeutschland, sie selbst stammt aus Amerika, und benannt wurde sie nach dem Russen Georgie. Umkleidet mit allen Sagenresten steht die Schlüsselblume vor uns, die oft besungene Primula veris, ohne welche die weiße Frau der Sage nicht in das verzauberte Schloß oder in den Berg gelangen kann. Groß sind ihre Geheimnisse. Um 1700 erließ die mecklenburgische Regierung eine Verordnung an die Ämter, eine Anzahl Schlüsselblumen für den herzoglichen Hof-

weinkeller sammeln „und selbige ungesäumbt und noch frisch und gut an den Hofweinschenken liefern zu lassen“. Ein Stück sentimentaler Volksetymologie steckt in Vergißmeinnicht. Der Schatzsucher im Zauberberg bedarf zur Rückkehr wieder einer türsprengenden Pflanze. Während er goldgierig seine Taschen füllt, erschallt hinter ihm die warnende Stimme: Vergiß das Beste nicht! Es ist der Warnruf der blauen Wunderblume. Der alte Sinn ging verloren, das Wort wurde auf Menschen bezogen, in minderwertiger Dichtung auch auf religiöses Gebiet übertragen: Gott soll es dem Blümchen zugerufen haben, als es seinen Namen vergessen hatte. Holunder und Wachholder sollen in der scheinbaren Endsilbe den alten Namen Tera = Baum bergen, der mit metathetischer Verschiebung des r noch im dänischen für einen Baum gilt. Doch ist die Erklärung reichlich gesucht. Wir müssen uns eben daran gewöhnen, aß in den alten Formen mitunter eben so viel Fragezeichen wie Buchstaben stecken. Und was lautlich klar ist, wie z. B. Himbeere, mittelhochdeutsch hintber: Beere der Hindin, das ist wieder sachlich zweifelhaft, denn es ist nicht einzusehen, was die Hindin mit dieser Beere zu tun hat. Das Bestimmwort in Brombeere verweist uns auf brâme = Dorn. Mit dem einfachen Brahm wird heut der Besenginster bezeichnet. Beiläufig wurden Brahmkapern in den Apotheken feilgehalten, in Hofküchen teuer bezahlt, und in den Schweriner Archivakten finden sich wiederholte Befehle an die Beamten, Kapern für die herzogliche Hofküche sammeln zu lassen.

Heute wird man die Apotheken vergebens danach durchsuchen. Dafür gewähren sie einen außerordentlich interessanten Einblick in die volkstümlichen Namen der Arzneimittel. Der lebendige Volksgeist wagt sich oft an den spröden Terminus und bildet ihn mundgerecht um. Kaum eine einzige pharmazeutische Bezeichnung geht ungestraft aus Volksmund. Maulwurf und Sündflut erinnern in der Schriftsprache an ähnliche Vorgänge, aber zu den Verdeutschungen der Arzneinamen verhalten sie sich ungefähr wie gewöhnlicher Mut zur Tollkühnheit: Banditenkraut (Hb. card. bened.), Hack up'n Dack (Gummi Tacamahacae), feine Grete oder gar: fein Margret (Sem. foeni Graeci), Ossenkruzenplaster (Emplastrum Oxycroceum), Satt un fratt und kek dörch de Brill (Lignum Sassafrass et radix Sassaparillae), Umgewendten Napoleon (Unguentum Neapolitanum), Umgewendten Degenstif (Ugt. Digestivum), Gummijack (Lignum Guajaci), Spitze Lenore (Spec. Lignor).

Es mag märchenhaft klingen, aber tatsächlich bezeichnen auch die nachfolgenden Ausdrücke Arzneimittel, die unter dieser Bezeichnung nicht nur gefordert, sondern auch gegeben werden: Adam und Eva, Aller Menschen Ärgernis, Fix und fertig, Folg' mir nach, Frau halt Wort, Freveltat, Heil aller Welt, Hei un Sei, Judenohren, Loch ins Knopfloch, Thee Pauli an die Korinther, Römerin, Sieben Nagelspitzen, Strohöl, Zu Hause ist er nicht, Hans geh weg und komm nicht wieder, Hans was willst du, Jungfer schweig still, Jungfer tu mir nichts. Es ist selbstverständlich, daß die Apotheker stets eine ausführliche Sammlung der volkstümlichen Benennungen ihrer Mittel zur Hand haben müssen.

Von andern, derberen Ausdrücken schweige ich lieber. Auch unter den genannten sollen Umschreibungen sein für Dinge, die man nicht gern deutsch nennt. Das pfeifen natürlich nicht die Spatzen von den Dächern. Aber ein Vöglein hörte ich davon singen. Die Redensart mit dem Sinn heimlicher Mit-

teilung mag sich auf Odins Raben Hugin und Munin beziehen. Auch sonst wird die geheimnisvolle Weise der Mitteilung bildlich ausgedrückt, ohne daß die sachliche Berechtigung des Bildes noch klar zu Tage liegt: Mein kleiner Finger hat es mir gesagt. Ursprünglich war der ganzen Hand die Gabe der Weissagung eigen, zuletzt ging sie auf den kleinen Finger über. Schon aus der Zeit des Althochdeutschen wissen wir, daz er in daz ôre grubilôt. Der Ohrengrübler wurde zum Ohrenbläser und Angeber. Dutzende von Kinderreimen bestätigen es, daß der Kleinfinger alles ausplaudert und anzeigt. Dem wird die angeführte Wendung zu vergleichen sein: das hat mir mein kleiner Finger gesagt. Weil beim jüngsten Gericht alles einbekannt werden muß, ist es vielleicht nicht zufällig, daß schon vor elfhundert Jahren der Dichter des Muspilli sang, daß am jüngsten Tage alle Glieder ihre Sünden vor Gott bekennen sollen, und daß er dabei den kleinen Finger ausdrücklich nannte:

dâr scal hant sprëhhan, houpit sekkan:
allero lido wëlih unzi den luzîgun vinger.

So liegen Schichten alten und ältesten Kulturlebens oft in einem abgewetzten Wort, in einer abgegriffenen Wendung verborgen. Mit leisem Finger rührt man daran, und in sinnenfälliger Klarheit steigt altes Leben herauf ans Licht des neuen Tages. Nicht aus hundert- oder tausendjährigem Schlaf. Es trägt, wenn uns auch unbewußt, doch unser ganzes Sprachleben, bis ins letzte Wort und bis auf den heutigen Tag, und im gesteigerten Geistesleben arbeiten wir Satz für Satz mit dem Gerät unserer Väter. Auch das Geistige geht ein durch die Tore des Sinnlichen. Aber es bleibt nicht in ihnen stehen. Es ist gut, wenn wir uns je und dann der greifbaren Unterlagen unserer Sprache erinnern. Gehen wir — gleichgültig, ob mit großen oder kleinen Schritten — durch die Geschichte der Sprache, dann werden wir am wenigsten geneigt sein, einzustimmen in den sensimentalen Jammer über den Verfall unserer Sprache.

Umschau.

Berlin, den 26. Oktober 1903.

Sehr geehrter Herr Redakteur!

Sie wollen in der „Umschau“ einiges über den Prozeß Dippold von mir haben. Verzeihung, über einen „Prozeß Dippold“ würde ich nicht eine Zeile schreiben. Denn daß es größenwahnsinnige Narren und arme Kranke gibt, die für ihre Handlungen nicht ohne weiteres verantwortlich gemacht werden können, ist genugsam bekannt. Dippold wurde zu acht Jahren Zuchthaus verurteilt, und wahrscheinlich wird man ihn noch länger isolieren müssen, wenn er auch vielleicht in einer andern Anstalt untergebracht werden muß. Das ist aber lediglich eine Polizeifrage. Menschen, die in irgend einer Beziehung für ihre Umgebung gefährlich sind, müssen eben isoliert werden. Aber was in diesem Prozesse tatsächlich unter Anklage stand, ist die Verirrung und Entartung der heutigen Gesellschaft, die ihr eigenes Fleisch und Blut verleugnet und vergißt, um dem armseligen Mammon nach-

zujagen und eingebildeten gesellschaftlichen und Standespflichten zu genügen. Unsere Zeit hat vergessen, daß eine Mutter zuerst an das Bett und in das Lern- und Spielzimmer ihrer Kinder gehört und erst dann, wenn sie hier ihre Schuldigkeit ganz getan hat, in die Welt hinaustreten darf, und daß auch ein Mann nicht mehr von öffentlichen und gesellschaftlichen Pflichten auf sich laden sollte, als er neben seinen natürlichen Pflichten als Sohn, Gatte und Vater tragen kann.

Aber was ist uns Hecuba! Jene „niederen" Pflichten lehnt unsere „höhere" Gesellschaft ab. Mehr als ein oder zwei Kinder zu haben und zu erziehen, überläßt man der mit der Not des Lebens ringenden Arbeiterfrau, und selbst das offizielle Pärchen muß sich bescheiden, von der Mutter nach Erledigung ihrer „Pflichten" flüchtig begrüßt und — geküßt zu werden. Es genießt den ersten Trank am Busen der Amme, wird von deren Armen in den Schlaf gewiegt, von ihr in Gottes freie Natur gebracht, lernt von ihren Lippen die ersten Laute der Muttersprache und genießt alle die tausend Liebes-, Pflegerinnen- und Lehrerinnendienste, die ein heiliges Recht der Mutter selbst sind, später von einem halbwüchsigen Proletariermädchen. Aber wehe diesen Pflegemüttern, wenn ihnen das Kind mehr Liebe und Vertrauen schenkt als der streikenden rechten Mutter! Dann muß die „Person" sofort aus dem Hause. Und wenn das Kind größer geworden ist, treten Bonne und Hauslehrer an die Stelle der Amme und des Kindermädchens. Die öffentliche Schule reicht gewöhnlich nicht aus, sie bedarf wenigstens der Unterstützung einiger häuslichen Pädagogen, und in schwierigen Fällen verzichtet man zeitweise ganz auf ihre Dienste und beauftragt einen privaten Pädagogen mit dem schweren Erziehungswerk, und da es nicht jedermanns Geschmack ist, die von den eigenen Eltern vernachlässigten und mißachteten Pflichten zu übernehmen und zum höheren Gesinde sich zählen zu lassen, so muß die Hauspädagogik oft mit recht zweifelhaften Individuen vorlieb nehmen. Das geschieht um so mehr, als vielen Eltern jede Fähigkeit fehlt, einen Hauslehrer sachgemäß auszuwählen, wie der „Fall Koch" zeigt, in dem ein Mann, der auch nicht die geringste Garantie für seine Befähigung als Erzieher beizubringen vermochte, nicht nur angenommen, sondern auch mit ganz horrenden Vollmachten ausgestattet wurde.

Unsere besser situierten Kreise legen bekanntlich großes Gewicht darauf, daß ihre Sprößlinge mit denen des Arbeiterhauses nicht auf derselben Schulbank sitzen, vielmehr in Vorschulen abgesondert werden, damit, so sagt man, sie nicht sittlichen Schaden leiden. Die meisten Arbeiterkinder werden aber vom ersten Lebensmorgen an bis zum Ende der Schulzeit von ihren Müttern eigenhändig ernährt und von ihnen bekleidet und beaufsichtigt, und man sollte doch meinen, daß diese Pädagogik doch eine größere Gewähr für eine sittlich reine Erziehung biete, als die Ammen- und Kindermädchenerziehung in den „guten" Familien. Daß unsere ärmere Jugend, von einigen traurigen Fällen der gänzlichen Vernachlässigung abgesehen, schlechter ist, als die Kinder von Eltern in besseren Vermögensverhältnissen, ist einfach nicht wahr. Man kann das Gegenteil eher annehmen und vielleicht auch nachweisen.

Es ist ein Fluch des Reichtums, daß er seine Träger aufzehrt, indem er sie immer mehr von alledem trennt, was menschlich groß und schön ist, und

sie zu tausend Nichtigkeiten zwingt, worunter die, den erworbenen Reichtum zu hüten und zu mehren, nicht die geringste ist.

Warum sterben die oberen Volksschichten ab? Warum kann die Erneuerung der Volkskraft nur aus den Tiefen des Volkes kommen? Weil der Mensch auf der Höhe in der Regel sich und seine nächsten Anliegen vergißt. Die Frau hört auf, Gattin und Mutter zu sein. Wir sind auf dem besten Wege, diese Misere auch in die tieferen Volksschichten zu tragen. Immer wieder predigt man der Frau, sie dürfe nicht am Herde bleiben, sie müsse hinaus, und — sie geht hinaus. Bei unseren westlichen Nachbarn ist diese Auflösung der Familie bereits viel weiter vorgeschritten als bei uns, aber wir eilen mit starken Schritten nach. Napoleon I. verlangte Mütter, um die Erziehungsfrage zu lösen. Heute kommt die Mutter erst hinter der Kindsmagd. Der alte Luther meinte noch: „Wenn eine junge Frau in dem Schmuck einer Königin dahergınge, das wäre ein herrlich und köstlich Ding vor der Welt, da jedermann das Maul über aufsperrte. Und doch, wenn ein Weib die Kindlein fein wohl zieht, gegen solchen Schmuck sind Sammet, Perlen und güldene Stück wie ein alter zerrissener und geflickter Bettlersbeutel." Karl Schmidt schreibt: „Als Mutter macht das Weib die Geschichte der Menschheit. Die Zukunft der Weltgeschichte liegt in ihrer Hand. In der Kinderstube wird die Menschheit gepflegt," und Joseph de Maistre sagt in Übereinstimmung damit: „Es ist allerdings wahr, daß die Frauen keine Meisterwerke geliefert haben. Sie haben keine Iliade, kein Befreites Jerusalem, keinen Hamlet, kein Verlorenes Paradies, keinen Tartüffe geschrieben, keine Peterskirche gebaut, keinen Messias komponiert, keinen Apoll vom Belvedere gemeißelt, kein Jüngstes Gericht gemalt, weder die Algebra, noch das Fernrohr, noch die Dampfmaschine erfunden, aber sie haben etwas Größeres und Besseres als dieses alles getan; denn auf ihren Knien sind wahrhafte und tugendhafte Männer und Frauen, die herrlichsten Erzeugnisse der Welt, erzogen worden."

Aber das alles ist Urgroßväterweisheit. Die „moderne" Frau hat andere Ideale. Für die eine Gruppe sind die Toiletten, die Gesellschaften, die Bäder, für die andere das Katheder, die Amtsrobe, der Parlamentssessel das Ziel alles Denkens und Strebens, und die blöde Männerwelt sagt Ja und Amen dazu, und wer's nicht tut, ist ein Zurückgebliebener, ein Reaktionär.

Ist eine Besserung zu erhoffen? Anscheinend ist es das Los des Menschengeschlechts, daß es freiwillig nichts zu seiner physischen und sittlichen Erhaltung zu tun vermag, daß es dazu vielmehr durch den Zwang, der nicht mit sich reden läßt, gedrängt werden muß. So sind Mäßigkeit, Einfachheit und Nüchternheit unzweifelhaft die Säulen, auf denen das Lebensglück sich aufbaut. Aber wie wenige haben die Kraft, dem Luxus freiwillig zu entsagen! Alle diese Tugenden finden sich nur da bei der großen Menge, wo der Mangel sie diktiert. So wird es auch wohl bleiben. Die Zukunft einer Nation liegt darum immer in den breiten Schichten, denen äußere Glücksgüter nur in bescheidenem Maße beschieden sind, und deswegen muß alle Staatskunst vornehmlich darauf gerichtet sein, hier denjenigen entsittlichenden und physisch verderblichen Einflüssen vorzubeugen, die mit der Armut verbunden sind.

Auch mit der geistigen Armut. Wer unser Volk in seinen breiten Schichten von den Fesseln der Unwissenheit, der Roheit, der tierischen Unmoral, die sich ihrer selbst nicht bewußt ist, befreien könnte, ohne ihm die Tugenden zu nehmen, die nur in materiell eingeengten Verhältnissen gedeihen, hätte die Volkserziehung auf den sichersten Boden gestellt. Hier liegen die großen Aufgaben, an denen der Volksschullehrerstand mit den Millionen von Vätern und Müttern, die im Schweiße ihres Angesichtes sich um ihr Brot mühen müssen, gemeinsam arbeiten soll. Der Volksschullehrer kann diese Aufgabe nur lösen, wenn er dem Volke tief ins Herz schaut, andererseits in der Welt der Wissenschaft, der Kunst und der Religion völlig heimisch ist, also eine Bildung genossen hat, die ihn fähig macht, der werdenden Generation das Beste vom Besten zuzuführen. Darum die Bemühungen, die Lehrerbildung zu heben, die die Erörterung des Themas „Volksschullehrer und Universität" auf den diesjährigen Herbstversammlungen der meisten Provinziallehrervereine veranlaßt haben.

Aber was erntet die Lehrerschaft dafür? Spott, Hohn und Anfeindungen. Bei Gelegenheit des Philologentages in Halle a. d. S. ist ein Deutscher Oberlehrer-Verband gegründet worden, der nach § 1 seiner Satzungen die Aufgabe hat, „für die gemeinsamen Interessen des deutschen höheren Lehrerstandes zu wirken, insbesondere für Schaffung eines nach Vorbildung, Titulatur und Rangstellung einheitlichen höheren Lehrerstandes, sowie für Gleichstellung der höheren Lehrer mit den entsprechenden Kategorien der übrigen akademisch gebildeten Stände in Rang und Gehalt". In der Begrüßungsrede, die Professor Block aus Gießen gehalten hat, heißt es: „Wir sehen, welche Macht der Zusammenschluß den seminaristisch vorgebildeten Lehrern gegeben hat, eine Macht, die gefährlich werden kann — vielleicht auch uns Oberlehrern — wenn nicht eine Macht da ist, den Übertreibungen entgegenzutreten. Diese Übertreibungen zeigen sich besonders in der Bildungsfrage. (Sehr richtig! Zustimmung.) Verlangt man doch jetzt sogar schon, daß die Seminarbildung mit ihrer einen Fremdsprache, die drei Jahre hindurch betrieben ist, der Maturitas gleichgestellt werde! (Lachen.) Gegenüber derartigen gefährlichen Bestrebungen müssen wir einen festen Zusammenschluß haben."

Der „Kladderadatsch" hat diese liebevollen Bemerkungen in einem Anfall von schwer begreiflicher Geistesarmut und unter Verzichtleistung auf alles, was dieses Witzblatt berühmt gemacht hat, ins grob Beleidigende übertragen. Er persifliert nämlich in eminent geistreicher Weise unsere Lehrerversammlungen durch einen Nachtwächterkongreß, auf dem unter Berufung auf den akademisch gebildeten Ahn, den unsterblichen Kandidaten Jobs, Universitätsbildung für alle Zunftgenossen verlangt wird. Wo Haß und Leidenschaft sprechen, hört der Witz auf, und Haß spricht aus diesen Äußerungen. Es ist der alte historische Widerstand gegen das Wachsen und Emporkommen einer jungen Macht. Dem Durchschnittsmenschen ist das Vorhandene, wie es auch sei, heilig, während er dem Werdenden mit allen Mitteln entgegentritt. Darum kann man aber auch alle derartigen Anfeindungen ruhig hinnehmen; sie sind nur ein Beweis dafür, daß andere anfangen, von den erreichten Erfolgen Notiz zu nehmen. Der Volksschullehrer hat zudem noch darunter zu

leiden, daß man sein Emporkommen mit dem Aufstreben der arbeitenden Klassen in naheliegende Verbindungen bringt. Besser als Bebel und Kautsky wissen die Gegner der Volksentwicklung, was wirkliche Volksbildung für die Umgestaltung unserer politischen, sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse bedeutet. Und diese guten „Patrioten“, die sich bei jeder Gelegenheit so laut und aufdringlich als die „staatserhaltenden“ Parteien bezeichnen, strengen all ihren Witz an, um das, was unser Volk und Vaterland allein groß machen kann, an jeder Stelle zu hindern.

Daß die Oberlehrer diese Stellung einzunehmen für richtig halten, findet übrigens jeder, der ihre Kundgebungen seit längerer Zeit verfolgt hat, natürlich. Ein großer Teil von ihnen fühlt sich eben durchaus nicht berufen, denjenigen Kräften in unserem Volke, die über das Mittelmaß hinausragen, zur Entwicklung zu verhelfen; sie machen sich vielmehr zu Hauspädagogen bestimmter Bevölkerungsklassen, indem sie es unternehmen, der Jugend dieser Kreise das zur Erlangung von Ämtern und Stellungen erforderliche Wissen beizubringen, auch solchen Individuen, denen die Natur die nötigen Anlagen versagt hat. Darum die Feindschaft gegen die allgemeine Volksschule und die kleinliche Rang- und Titelsucht, die sogar in dem Statut des neuen Oberlehrerverbandes zum Ausdruck kommt! Gewinnt diese Richtung die Oberhand, so dankt der Oberlehrer als Volkserzieher ab und kommt nur noch als Hauslehrer der begüterten und sonst in bevorzugter sozialer Position befindlichen Volksschichten in Betracht. Um so mehr wird aber der Volksschullehrerstand sich dann seiner Mission bewußt werden und um so kräftiger danach streben, sich eine Bildung anzueignen, die ihn zur Lösung seiner Aufgaben in vollem Umfange fähig macht.

Die Staatsregierungen werden diesem Streben je länger je mehr entgegenkommen. War bisher nur im Königreich Sachsen und in Sachsen-Weimar den Volksschullehrern die Universität geöffnet, so ist das neuerdings auch im Großherzogtum Hessen geschehen. Ein hessischer Oberlehrer war es deswegen auch, der das Bildungsstreben der Volksschullehrer als gefährlich zu denunzieren für angebracht hielt.

Der Volksschullehrerstand wird allerdings leider auch noch von verschiedenen andern Seiten als ein Stand betrachtet, der auf eigenen Wert und selbständige Stellung keinen Anspruch hat, dessen man sich vielmehr bedienen kann, wie man will, und den man nach Gutdünken meistern darf. Das bezeichnendste Beispiel dafür sind die konfessionellen „Lehrervereine“, Schöpfungen von Gegnern einer gesunden Schulentwicklung, die in der Lehrerschaft Gehilfen zur Ausführung ihrer Pläne fanden. Diese „Lehrervereine“ bestehen zum großen Teile aus Personen andern Standes. Im bayerischen katholischen Lehrerverein kamen seiner Zeit auf 200 bis 300 Lehrer über 3000 Geistliche. Ähnliches findet man in den katholischen Lehrervereinen Preußens. Nach dem 11. Jahresbericht des Verbandes katholischer Lehrer Westpreußens hat z. B. der katholische Lehrerverein in Neuteich-Tiegenhof 16 Lehrer als Mitglieder und 15 Geistliche als Ehrenmitglieder, der Verein Marienburg 20 Mitglieder und 14 Ehrenmitglieder (12 Geistliche und 2 pensionierte Lehrer), der Verein Flatow und Umgegend 14 Mitglieder und 7 Ehrenmitglieder, unter letzteren 5 Geistliche. Das sind untrügliche Zeichen, daß man im heutigen Lehrerstande noch den längst aus-

gestorbenen Schulmeister von ehedem sucht und sehen möchte. Jeder Stand hat ebensogut wie jeder einzelne Mensch eine Erbschaft anzutreten, und die unserige ist eben keine gute.

Wenn man das, was gewisse Kreise für die Volksschule und ihre Lehrerschaft für angemessen halten, gleichsam am Modell studieren will, braucht man nur in das gesegnete Mecklenburg zu wandern. Die „Mecklenburgische Schulzeitung" bringt einige Tabellen, die ohne Kommentar für sich selbst sprechen. Nach der ersten steigt das Gehalt der Lehrer nur in 7 Städten über 2000 und nur in 11 Städten über 1700 Mark hinaus. In allen andern Städten sind 1700 Mark das Maximum, in 26 Dienstjahren erreichbar. Eine zweite Tabelle vergleicht die Gehälter der städtischen Beamten mit den Lehrergehältern in denselben Städten und zeigt in ihrer ersten Reihe, daß man in Mecklenburg auch anständige Besoldungen zahlt. Die Rats- und Stadtsekretäre z. B. steigen auf 4200, 4000, 3600 und 3000 M. In Rostock z. B. erhalten die Sekretäre der dritten (!) Gehaltsklasse 2400 bis 3000, die Volksschullehrer 1000 bis 2800 M. Hinter den Subalternbeamten an den großherzoglichen Ämtern und Amtsgerichten bleiben die Lehrer in den größeren Städten im Höchstgehalte um 1600, in den kleineren um 1900 M. zurück. Aber damit noch nicht genug. Die Postassistenten in den Städten der vierten Servisklasse gehen in ihrem Höchstgehalte über das Lehrergehalt in diesen Städten um 1578, die Eisenbahnbeamten zweiter Klasse um 1375 M. hinaus, die Unterbeamten (!) bei der Steuer um 100, die Schaffner und Packmeister (!) bei der Eisenbahn um 160 M. Dafür haben die mecklenburgischen Kleinstadtlehrer aber auch die Genugtuung, daß sie die Unterbeamten bei der Post, hinter denen sie bis zum 26. Dienstjahr auch zumeist erheblich zurückbleiben, von diesem Dienstjahre ab um 26 M. übersteigen; denn der Postunterbeamte bezieht in der vierten Servisklasse als Höchstgehalt vom 23. Dienstjahre ab 1572 M., die Lehrer in denselben Ortschaften dagegen vom 26. Dienstjahre ab 1638 M. Das mag wohl so ungefähr das sein, was jene Gegner der Bildungsbestrebungen der Volksschullehrer für „ungefährlich" halten. Über die materielle Stellung der mecklenburgischen Landlehrer besagen die Tabellen nichts.

Schlimmer aber als die materielle Misere ist offenbar die geistige Unfreiheit, in der die mecklenburgische Lehrerschaft gehalten wird. Man glaubt sich geradezu ins Mittelalter versetzt, wenn man Fälle wie die Verurteilung des Küsters und Lehrers Rehm aus Pampow, vor den Toren der Hauptstadt des größeren Mecklenburg gelegen, sich vergegenwärtigt. Der wackere Pampower Lehrer ist von seinem geistlichen Schulinspektor und einem Helfershelfer nahezu sämtlicher nur denkbaren Vergehen und Verbrechen beschuldigt worden, der Brandstiftung, der Vornahme unzüchtiger Handlungen an Kindern u. s. w. Immer mußte das Verfahren eingestellt werden. Endlich gelingt es, den Mann zu fassen. Er weigert sich, in einem nach der Impfung der Kinder nicht gereinigten Schulzimmer zu unterrichten und benutzt dafür ein leerstehendes anderes Klassenzimmer. Dafür erhält er einen Verweis wegen Gehorsamsverweigerung, und zwar vom — Konsistorium. Sein Seelsorger, der an seine Unschuld in den Fällen, in denen die Untersuchung eingestellt werden mußte, nicht glaubt, verlangt von ihm wegen der gedachten „Gehorsamsverweigerung" Abbitte, erst dann will er ihn zum Abendmahl zulassen. Lehrer

Rehm, der das Urteil des Konsistoriums für irrtümlich hält, weigert sich, und der Geistliche droht ihm mit öffentlicher Zurückweisung vom Abendmahl. Der fromme Dorflehrer, dem es mit dem Sakrament heiliger Ernst ist, tritt in Schwerin, regelmäßig angemeldet, an den Gottestisch. Nach mehr als einem halben Jahre wird ihm von seinem Geistlichen vorgehalten, er habe in anderthalb Jahren nicht kommuniziert, und er teilt dem Geistlichen daraufhin mit, daß er in Schwerin zum Abendmahl gewesen sei. Darauf erfolgt Anklage und Verurteilung durch das Konsistorium in Schwerin wegen — Erschleichung des Abendmahls. Es wird auf Strafversetzung erkannt. Da aber die Rechtslage nicht klar ist und das obere Kirchengericht in Rostock den Fall etwas milder auffaßt, wird Rehm schließlich zu 30 M. Geldstrafe verurteilt. Ob der Fall damit erledigt ist, teilt die „Mecklenburgische Schulzeitung“ nicht mit. So geschehen im Jahre 1902 im Lande Mecklenburg.

Zwischen Mecklenburg und Frankreich ist in den meisten politischen Dingen ein abgrundtiefer Unterschied. Anf dem Schulgebiete dagegen berühren sich beide Staaten in mehr als einer Hinsicht. Auch in Frankreich wird der angehende Volksschullehrer, der bei seiner Ausbildung staatliche Benefizien genießt, verpflichtet, zehn Jahre im öffentlichen Schuldienste zu verbleiben. Preußen verlangte früher nur drei Jahre, heute fünf. Die Wohltaten steigen im Preise.

Die französische Republik hat in ihrem Kampfe mit dem Klerikalismus auf dem Schulgebiete eine Niederlage erlitten, die allen denjenigen unerklärlich ist, die über französische Schulverhältnisse nur durch die hergebrachten glorifizierenden Berichte der politischen Zeitungen unterrichtet sind. Wer das französische Schulwesen kritisch prüft, findet aber manchen dunklen Punkt, der es erklärlich erscheinen läßt, daß die Kinder nicht in hellen Haufen der Staatsschule zuströmen. Der französische Volksschullehrer hat eine noch weniger befriedigende Stellung als der deutsche. Die Gehälter sind niedriger, die Stellung zu den Behörden ist unfreier, das Aufrücken im Gehalte erfolgt langsamer, das Avancement wird durch politische Intriguen unsicher gemacht. Der Roman von Antonin Lavergne „Jean Coste ou L'instituteur de village“, hat uns ein Bild des französischen Lehrerlebens enthüllt, das von den trübsten Schatten im deutschen Volksschulwesen nicht übertroffen wird. Und eine amtliche Statistik hat die Richtigkeit der Schilderungen bestätigt. Die Republik erhält jetzt die Quittung darauf, daß sie nicht mit Taten, sondern mit großen Worten die Volksschulfrage lösen wollte, daß sie die Schule lediglich als eine politische Institution und nicht als das große Mittel der Volksentwicklung handhaben wollte. Die öffentlichen Volksschulen hatten bis zum Erlasse des neuen Vereinsgesetzes, durch das den Mitgliedern religiöser Orden die Erteilung von Unterricht und die Errichtung von Schulanstalten verboten wird, einige Hunderttausende von Schülern verloren. Und auch jetzt ist der erwartete Zustrom ausgeblieben. An die Stelle der unterdrückten geistlichen Privatschulen sind eben vielfach weltliche Privatschulen getreten. Dazu sind die Seminare leer. Die große Mehrheit der französischen Volksschullehrer ist noch heute mit einem Zeugnis ausgerüstet, das ein junger Mensch von 16 Jahren erwerben kann, und durch das nur die Kenntnisse, die die Primärschule übermittelt, nachgewiesen werden. Mit einer solchen Armee gewinnt man keine Schlachten. Eine geistige Macht, wie der französische Klerikalismus, kann

nur durch eine **stärkere** geistige Macht überwunden werden. Wenn der Staat auf pointierte politische Färbung der öffentlichen Schulen verzichtet, dagegen sie so dotiert hätte, daß tüchtige Kräfte in genügender Zahl sich für den Lehrerberuf hätten gewinnen lassen, so wäre die Schulfrage in Frankreich heute wahrscheinlich bereits gelöst.

Ansichten und Mitteilungen.

Über unerwünschte Nebenwirkungen der Körperstrafe

schrieb uns (noch vor dem Prozeß Dippold) ein praktischer Arzt: Alle Strafen haben die Aufgabe, Unlustgefühle zu erwecken. Sie stellen an sich allerdings eine körperliche Schädigung dar, in ähnlicher Weise, wie die Darreichung eines Betäubungsmittels an sich eine körperliche Schädigung darstellt. Trotzdem ist die Wiedereinführung dieser Mittel in den Heilschatz ein großer Fortschritt gewesen, da wir so imstande sind, durch eine geringe Schädigung eine noch größere und sonst unvermeidliche zu hindern. Ähnlich steht es mit der körperlichen Züchtigung. Der (körperliche) Nachteil wird aufgehoben durch den zu erzielenden (geistigen) Vorteil. Ist der erstere vorübergehend, der letztere aber dauernd, so wird jeder ruhig denkende Mensch, falls auf einem andern Wege nicht mindestens der gleiche Erfolg zu erzielen ist, die körperliche Züchtigung nicht grundsätzlich verwerfen. Wer dieses Erziehungsmittel anwendet, muß es aber in seinen Wirkungen, auch in seinen Nebenwirkungen, genau kennen. Er muß auch die Gegenanzeigen für dieses Mittel beherrschen. Diese Gegenanzeigen (Contraindicationen) wollen wir, soweit sie in das Gebiet des Arztes fallen, in folgendem beleuchten.

Ein körperlicher Zustand, der eine Züchtigung geradezu lebensgefährlich machen kann, ist die Krankheit der Hämophilie, die Bluterkrankheit. Sie beruht auf einer solchen Beschaffenheit des Blutes, daß die geringste äußere Verletzung langwierige, kaum stillbare Blutungen hervorruft. Anstoßen an einen Tisch erzeugt handtellergroße Flecke; beim Ausziehen eines Zahnes ist ein Zutodebluten möglich. Diese Krankheit wird von den Töchtern des Bluters auf die Söhne übertragen, während die Töchter selbst und ihre weiblichen Kinder fast stets verschont bleiben. Die Hämophilie ist in dieser Beziehung mit der Farbenblindheit verwandt. Einem Bluter darf natürlich nicht die geringste körperliche Züchtigung verabfolgt werden.

Eine zweite Gegenanzeige gegen körperliche Züchtigung bieten schwere Störungen im Kreislauf, die Herztod herbeiführen können, oder im Nervensystem, die Zuckungen ähnlich dem Veitstanz oder andere krankhafte Erscheinungen hervorrufen können. Derartige Kinder gehören allerdings nicht in eine öffentliche Schule und werden außerdem durch ihren körperlichen Zustand am regelmäßigen Schulbesuch gehindert, sodaß es betreffs dieser Fälle kaum einer Warnung bedarf, zumal es keinem Lehrer einfallen dürfte, schwache und kranke Kinder körperlich zu strafen.

Ein Heilmittel kann aber auch durch die falsche Art der Anwendung schaden. Ein Tropfen des Pfeilgifts Curare in eine Wunde gebracht, wirkt

tödlich; im Magen ist dieser Tropfen völlig unschädlich, sodaß das Fleisch der mit dem Pfeilgift erlegten Tiere vom Menschen sehr wohl genossen werden kann. Bei der körperlichen Züchtigung können schädlich wirken: Ohrfeigen oder Backenstreiche, da sie Gehirnerschütterung (wenn auch in seltenen Fällen) hervorzurufen geeignet sind, ferner Schläge auf Hand und Finger, da sie Abstumpfungen der Gefühlsnerven hervorzurufen geeignet sind.

Seit den ältesten Zeiten hat man die Verlängerung des Rückens für die geeignete Stelle gehalten. Die Haut ist dort verhältnismäßig unempfindlich, da oft ein Schmerzpunkt von dem andern 5—8 cm entfernt liegt, wie man bestimmt, indem man mit einem Zirkel Tastversuche macht. Solange die beiden zu gleicher Zeit mit der Haut in Berührung gebrachten Zirkelspitzen als ein spitzer Gegenstand vom Versuchsmenschen empfunden werden, sind wir im Bereiche eines Schmerzpunktes. Die Schmerzpunkte liegen an der Fingerkuppe nur wenige Millimeter auseinander, am Gesäß 5—22 cm. Ferner befindet sich unter der Haut an dieser Stelle eine dicke, schützende Fettschicht, sodaß gefährliche innere Verletzungen nicht zu fürchten sind. Äußere Verletzungen sind aber auf diesem Körperteil an und für sich ungefährlich und können es in der Regel nur dann werden, wenn sie durch zufällige Schmutzaufnahme Blutvergiftung hervorrufen.

Dennoch kann unter Umständen auch eine Züchtigung auf den bezeichneten Körperteil gefährlich werden. Das Gesäß gehört nämlich zu denjenigen Gegenden unsers Körpers, die geeignet sind, bei Betastung oder Anblick erhöhte Wollustgefühle hervorzurufen. Gerade deshalb ist diese gewöhnliche Art der Züchtigung mit besonderen Gefahren verknüpft. Es läßt sich ja leider nicht in Abrede stellen, ist vielmehr durch ärztliche Zeugnisse erwiesen, daß auch dieser oder jener Lehrer und Erzieher an Verirrungen des sexuellen Triebes leidet. Sadismus (Wollustgefühl beim Anblick fremden Schmerzes), Masochismus (Wollustgefühl beim Erdulden von Schmerz), Podex-Fetischismus (Wollustgefühl beim Anblick des nakten Gesäßes im Verein mit ideeller Knabenliebe) sind Verirrungen, die in allen Ständen, leider auch im Lehrerstande sich vorfinden. Es ist daher unbedingt erwünscht, daß jeder Lehrer nur solange das körperliche Züchtigungsrecht ausübt, als es ihm selber noch peinlich ist („der Not gehorchend, nicht dem eigenen Triebe“). Solche krankhafte Triebveränderungen sind im Anfang heilbar; später werden sie bei dem hohen Sittlichkeitsgefühl, das dem Lehrer in der Regel innewohnt, zu einer furchtbaren Qual, zumal sie oft mit allgemeiner krankhafter Reizbarkeit der Nerven verbunden sind.

Für den Schüler ist die Gefahr geringer. Sein Geschlechtstrieb ist in dem Lebensalter, in dem Körperstrafen noch angewandt werden, in der Regel noch nicht oder doch nur schwach entwickelt. Außerdem läßt sich die Gefahr, masochistische Neigungen in ihm zu erwecken, dadurch vermeiden, daß der Erzieher den Zweck der Strafe nicht aus dem Auge läßt. Jede körperliche Strafe muß solche Schmerzempfindungen in dem Gestraften hervorrufen, daß sinnliche Nebenempfindungen der erwähnten Art gar nicht aufkommen können. Bei tändelnden und allzugelinden Strafen kann allerdings bei Kindern höherer Altersstufen das Unanstädige der Lage oder andere Nebenumstände zur Sinnlichkeit reizen, ebenso wie der geringe Schmerz der Morphiumspritze gern ertragen wird, wenn der Morphinist an die Wonne des Genusses denkt. Sollten

also herrschende Anschauungen oder gesetzliche Vorschriften empfindliche Strafen unmöglich machen, so ist auf die körperliche Züchtigung und ihren Erfolg besser ganz zu verzichten. Daß Mädchen in der Regel nur von Frauen, Knaben nur von Männern zu züchtigen sind, ist selbstverständlich.

Das Schlagen in Gegenwart anderer Schüler ist ein zweischneidiges Schwert, da dies möglicherweise wohl abschreckend wirkt, aber auch die Grausamkeitsinstinkte geweckt werden können. Es wäre also besser darauf zu verzichten. Stellt ja die Angst vor dem Unbekannten auch eine wirksame Abschreckung dar, während der gewohnheitsmäßige Anklick von Strafszenen abstumpft oder auch Triebverirrungen hervorruft.

Die Bedenken, die im Namen des Schamgefühls gegen die Körperstrafe erhoben werden, müssen als völlig persönliche Ansichten betrachtet werden, die reine Gefühlssache sind, und die auch, wie die Sittengeschichte lehrt, mit der Zeitmode wechseln.

Berlin. Dr. med. W. Hammer.

Kurze Hinweise.

In dem jüngst erschienenen Werke „Papsttum und Reformation im Mittelalter 1143—1517“ von Prof. Friedr. Thudichum in Tübingen wird auch den deutschen Universitäten des Mittelalters ein Abschnitt gewidmet, in dem der klerikale Charakter dieser Anstalten, ihre Abhängigkeit von der Kirche, besonders betont wird.

Eine Arbeit von großem Interesse auch für den Pädagogen erschien im 24. Bande der von Muncker herausgegebenen „Forschungen zur neueren Literaturgeschichte“: „Die Bühnenverhältnisse des deutschen Schuldramas und seiner volkstümlichen Ableger im 16. Jahrhundert“ von P. Expeditus Schmidt, Mitglied des Franziskanerordens in München. Der Hauptzweck des Schuldramas ist ein pädagogischer; es wird gepflegt, damit sich die Knaben „erstlich in der lateinischen Sprache üben“, und dann, damit „ein jeglicher seines Amts und Standes erinnert und ermahnt werde, was einem Knecht, Herrn, jungen Gesellen und Alten gebühre“, wie sich Luther ausdrückt. Aber es war auch damals tatsächlich das Drama der gebildeten Stände — ein Beweis des Tiefstandes der ästhetischen Bedürfnisse jener Zeit. Obige Schrift verbreitet sich nicht nur über Ziel und Zweck des deutschen Schuldramas, sowie die darin behandelten Stoffe und die Verarbeitung derselben, sondern auch über die Äußerlichkeiten der Aufführung, die Regiekosten, Dichterhonorare u. dgl.

Gegen die „Altersmundart“ als Form des Erzählens — d. h. gegen die von Berthold Otto, dem Herausgeber des „Hauslehrer“, aufgestellte Ansicht, daß es sich empfehle, mit den Kindern in der Mundart zu reden, die sie selbst auf ihrer bestimmten Altersstufe sprechen — wendet sich H. Wolgast in Nr. 9 der „Jugendschriftenwarte“: Wer in der Altersmundart mit den Kindern spricht, so führt er aus, entäußert seine eigene Sprache ihrer subjektiven Eigentümlichkeit und damit zu einem nicht unwesentlichen Teile ihres seelischen Gehaltes. Das ist nicht pädagogisch, weil nicht natürlich,

sondern Unnatur. Von Ottos Versuch, sogar Balladen unserer großen Dichter in der Sprache der Achtjährigen zu erzählen, urteilt er, nachdem er eine abschreckende Probe mitgeteilt hat, ganz richtig: „Was allein den Gegenstand mitteilungswert, ja mitteilbar macht, hat der ‚Hauslehrer' mit dem poetischen Gewande (d. i. dem lebendigen Körper der Dichtung) abgestreift und präsentiert den Kindern eine grausige Albernheit. Wozu? Ottos Bemerkung zu seiner Faustbearbeitung: ‚Der pädagogische Erfolg aber würde sein: das mühelose Verständnis von Goethes Faust' scheint die Antwort zu geben. Wenn Achtjährige Goethes Dichtung nicht verstehen, so warte man noch ein paar Jahre." Ferner schreibt Wolgast: „Es ist ein unbestreitbares Verdienst des ‚Hauslehrers', auf die Wichtigkeit der Sprechsprache hinzuweisen und ihre Berechtigung betont zu haben. Das papierne Schuldeutsch ist ein Unglück, und wer zur Verbreitung dieser Erkenntnis beiträgt, soll willkommen sein. Aber die Werke der Dichtkunst sind unverletzliche Kleinodien; man kann die Jugend an sie heranführen, daß sie lernen, sich an ihnen zu freuen, aber man soll sie ihnen nicht zum Spielen und Tändeln in die Hand geben."

In Nr. 37 der „Sächsischen Schulzeitung" behandelt Martin Frieß (Dresden) die Frage: Ist eine einheitliche Aussprache des Hochdeutschen in der Schule wünschenswert und erreichbar? Er bejaht sie im Interesse der Sprachentwicklung, die nach immer größerer Einheitlichkeit strebt, im nationalen Interesse und endlich in dem der Schule. Sie ist wünschenswert der Einheitlichkeit des Unterrichts wegen, der praktischen Vorteile halber, die eine mustergültige Aussprache gewährt, und endlich auch aus ideellen Gründen, da sie den Sinn für das Schöne bildet, die Liebe zur Muttersprache stärkt und, indem sie nicht geringe Energie erfordert, auch der Willensbildung dient. Im ferneren wird darzulegen versucht, wieweit es möglich sei, die „deutsche Bühnenaussprache" (das von Prof. Siebs fixierte Ergebnis der bekannten Konferenz von 1898) in der (sächsischen) Schule zur Durchführung zu bringen.

Die Erörterung eines Vortrages auf dem letzten Fortbildungsschultage in Hamburg führte zu dem Beschlusse: „Die Gewerbekunde ist mehr als andere Unterrichtsgegenstände geeignet, das führende Fach in der gewerblichen Fortbildungsschule zu sein." Ein fruchtbringender Unterricht, wurde ausgeführt, ist nur möglich, wenn man ihn dem Anschauungskreise anpasst, in dem der Lehrling lebt. Dessen Denken und Wollen hängt aber an dem von ihm erwählten Beruf.

Elternabende an den höheren Schulen wurden vom Gymnasialdirektor Thumser (Wien) in der pädagogischen Sektion der letzten Philologenversammlung warm empfohlen. Mit Rücksicht auf eine möglichst gedeihliche Wirksamkeit der Schule, betonte er, muß die Notwendigkeit und Ersprießlichkeit eines innigen und regen Verkehrs zwischen Schule und Haus anerkannt werden. Das beste Mittel zu dessen weiterer Ausgestaltung ist in allgemein belehrenden Vorträgen gegeben, die der Widerlegung ungerechtfertigter Irrtümer über die Gliederung, über Lehrpläne und Methode der Schule gewidmet sind, die sich die Belehrung über ihre Aufgaben und Ziele und die Mittel zu ihrer Verwirklichung angelegen sein lassen, und die die Eltern über die Pflichten belehren, welche sie zu übernehmen haben, um die Tätigkeit der Schule zu unterstützen.

Der bekannte Augenarzt Prof. Dr. Hermann Cohn in Breslau stellt in einem gemeinschaftlich mit P. Rübencamp, techn. Direktor einer graphischen Anstalt in Dresden, herausgegebenen Werke*) folgende Anforderungen an den Buchdruck auf: Die Lettern sollen nicht kleiner als 1,5 mm sein — eine Forderung, der nur wenige Drucke entsprechen. Ihre Dicke soll $^1/_5$ der Höhe betragen. Da ferner die Zeilenlänge von Bedeutung für den Grad der Lesbarkeit ist, soll diese höchstens 100 mm, in der Regel 90 mm betragen. Lateinischer Druck ist der beste für das Auge, denn die einfachsten Buchstabenformen müssen natürlich auch die lesbarsten sein. Auf einem beliebig aus einem Drucke herausgeschnittenen Quadratzentimeter sollen nicht mehr als 2 Zeilen sichtbar sein. Alle Drucke, die dem nicht entsprechen, will Cohn behördlich verboten sehen. Die letzte Forderung, der bisher nur ganz vereinzelt nachgekommen wird, stößt mit Recht auf den entschiedenen Widerspruch der Techniker, da bei ihrer ausnahmslosen Durchführung fast die gesamte vorhandene Literatur neu gesetzt und gedruckt werden müßte. Die Zeitungen würden zu Büchern werden, die Tabellen würden jede Übersichtlichkeit verlieren, alle Nachschlagewerke würden einen guten Teil ihrer Brauchbarkeit einbüßen. Man muß nicht alles über einen Kamm scheren!

Personalien.

Am 19. Oktober starb nach langer, schwerer Krankheit der frühere Lehrer, Kantor Robert Musiol in Fraustadt. M., geboren 1846 in Breslau war ein hervorragender Musikgelehrter.

In Liegnitz starb am 26. Oktober nach längerem Leiden im 75. Lebensjahre Dr. Ludwig Wilhelm Seyffarth. In dem Verstorbenen verehren wir einerseits den energischen Führer des Volksschullehrerstandes und andererseits den hochverdienten Förderer der pädagogischen Wissenschaft. Seit Mitte der Sechzigerjahre des vorigen Jahrhunderts — Seyffarth war damals Rektor in Luckenwalde — drang sein Name in weitere Lehrerkreise. Zunächst durch einige kleinere Schriften über Schul- und Seminarorganisation sowie eine Kritik des Mühlerschen Schulgesetzentwurfs von 1868, in denen Seyffarth den ihm Zeit seines Lebens eigenen Standpunkt eines gemäßigten Liberalismus vertrat. Als 1869 die Allg. Deutsche Lehrerversammlung in Berlin tagte, hielt er den ersten Vortrag, über die preußische Volksschule, der seines Freimuts wegen — unter den Hörern befand sich auch der Minister — den Namen des Redners weithintrug. Verstärkt wurde der Eindruck durch die heftigen Anfeindungen von orthodoxer Seite, die ihm bereits in der Versammlung und dann nach ihr zuteil wurden. 1871 schlossen sich vorzugsweise auf seine Anregung die Lehrer Brandenburgs zu einem Provinzialvereine zusammen, den er bis zu seiner Übersiedelung nach Schlesien leitete. Im folgenden Jahre begründete er in Gemeinschaft mit Backhaus, Jütting u. and. den Landesverein preußischer Volksschullehrer. Er nahm in diesem ein Jahr hindurch die Stellung des ersten Vorsitzenden ein und leitete auch das Vereinsorgan, das

*) Wie sollen Bücher und Zeitungen gedruckt werden? Braunschweig. Vieweg. 2 M.

„Preußische Schulblatt“, an dessen Stelle später die „Preußische Schulzeitung“ trat. Dem 1871 begründeten Deutschen Lehrerverein stand Seyffarth anfänglich abweisend und auch später noch lange Jahre hindurch kühl gegenüber. Und doch bewog ihn endlich die Wucht der Tatsachen, seine zweite Pestalozzi-Ausgabe gerade ihm zu widmen. Von 1879 bis 1888 vertrat er den Wahlkreis Haynau-Goldberg-Liegnitz — er war 1875 nach Liegnitz als Pastor prim. übergesiedelt — im Abgeordnetenhause, und auch hier galt seine Haupttätigkeit der Volksschule und dem Volksschullehrerstande. — Aber auch die pädagogische Wissenschaft hat Anlaß, ihm ein ehrendes Andenken zu bewahren. Zunächst seines Werkchens über Comenius (1871) wegen, einer Schrift, der neben der im selben Jahre erschienenen von Pappenheim die Bedeutung zukommt, wieder auf den fast vergessenen großen Pädagogen aufmerksam gemacht zu haben. Das Hauptverdienst Seyffarths liegt aber natürlich auf dem Gebiete der Pestalozzi-Forschung. Mit unermüdlichem Fleiße sammelte er Jahrzehnte hindurch Pestalozzi-Manuskripte und Pestalozzi-Erinnerungen, mit unermüdlichem Eifer suchte er für den großen Pädagogen zu begeistern und für seine Ideen empfängliche Herzen zu werben. Schon 1869 bis 1873 erschien eine von ihm veranstaltete Ausgabe von Pestalozzis Werken in 18 Bänden, die, obgleich sie verschiedene zum Teil nicht leichtwiegende Mängel aufwies, dennoch der Pestalozzi-Forschung hervorragende Dienste geleistet hat. 1873 folgte eine Biographie Pestalozzis, die große Verbreitung fand, und der es vorzugsweise zu danken ist, daß die deutsche Lehrerschaft wieder anfing, sich mit dem Meister und seiner Pädagogik zu beschäftigen. 1896 begründete Seyffarth die „Pestalozzi-Studien“, und 1899 bis 1902 erschien seine zweite, bedeutend reichhaltigere und wesentlich korrektere Pestalozzi-Ausgabe, in ihren 12 Bänden ein Ehrenmal unermüdlichen Fleißes und selbstloser Begeisterung. — Seyffarths inneres Wesen entsprach nicht ganz seiner Außenseite. Er war im Grunde eine heißblütige, energische Natur, durch und durch Idealist, aber doch auch ein scharfer Beobachter und ein scharfer Beurteiler, oft sogar sehr scharf in seinem Urteil. Die Quelle seiner Vorzüge wie seiner Schwächen war ein starkes Gefühlsleben. Er war eine durchaus subjektive Natur, die sich von Sympathien und Antipathien wesentlich leiten ließ, stark im Lieben des ihrer Eigenart Entsprechenden, aber auch nicht minder stark im Abweisen des ihr Widerstreitenden. So erklärt sich auch seine schrankenlose Begeisterung für Pestalozzi, die ihn vielfach verleitete, den objektiven Maßstab der geschichtlichen Würdigung beiseite zu schieben, ja heftig und ungerecht zu werden gegen die, die seinen unbedingten Wertungen begründete Einwände gegenüberstellten. Die Nachwelt wird an dem Bilde des Altmeisters, wie er es uns dargestellt hat, manche Korrektur vornehmen; sie wird manches berichtigen, was er einseitig aufgefaßt hat, manches ergänzen, was er, seiner Natur und Entwicklung gemäß, nicht wohl zu würdigen in der Lage war. Aber sie wird niemals vergessen, daß erst Seyffarths Lebenswerk ihr ermöglicht hat, Zutritt zu dem Goldschatze zu gewinnen, den uns der Altmeister hinterlassen, und sie soll auch nicht vergessen, daß der Mann, dem sie dies und vieles andere dankt, mehr gewesen ist als ein bloßer literarischer Kärrner, vor allem eine in sich einige und eigenartige, starke Persönlichkeit.

Literatur.

Die Literatur des Zeichenunterrichts und der künstlerischen Erziehung im Jahre 1902.

(Schluß.)

„Künstlerische Erziehung der Jugend“ war der Ruf, der durch die Tages- und pädagogische Presse des Jahres 1902 hallte, und die Literatur über diese Frage hat einen ganz beträchtlichen Umfang angenommen. Daß alle die Werke, die hierüber erschienen sind, des Studiums wert seien, wird niemand behaupten, der sich in diese Literatur vertieft hat. Auch liegt wohl die Gefahr nahe, daß bei andauernder Überschwemmung des Büchermarktes mit so minderwertigem Materiale auch die wenigen guten Arbeiten übersehen werden und an die Stelle der Hingabe, mit welcher diese wichtige Erziehungsfrage nun schon über zwei Jahre hindurch erörtert worden ist, eine Gleichgültigkeit tritt, die der ganzen Bewegung mehr schaden würde als die Fehler, die in der ersten Begeisterung für die gute Sache gemacht worden sind. Erfreulich ist, daß nach der Deutschen Lehrerversammlung in Chemnitz, auf der die Frage der künstlerischen Erziehung ebenfalls zur Verhandlung stand, eine leidenschaftslosere Beurteilung derselben mehr und mehr Platz greift.

Der Hauptfaktor der künstlerischen Erziehung der Jugend in der Schule ist und bleibt der Zeichenunterricht. Das wird allerseits zugestanden. Unter den Autoren, welche die Grundlage der ästhetischen Erziehung voll erfaßt haben, steht L. Volkmann mit seiner in 2. Auflage erschienenen Schrift „Die Erziehung zum Sehen“ (Leipzig, Voigtländer) obenan. In anschaulicher Weise führt er den Beweis der Notwendigkeit des richtigen Sehens und gibt anschließend Wege und Mittel an, wie dasselbe zu erzielen ist. Eingehendste Berücksichtigung erfährt der Zeichenunterricht in Konrad Langes Broschüre „Das Wesen der künstlerischen Erziehung“ (Ravensburg, O. Maier), in der er die Meinung, die er über den Zeichenunterricht auf dem Dresdner Kunsterziehungstage aussprach, weiter zu begründen sucht. Er stellt die Behauptung auf, „daß sich der Zeichenunterricht der Gegenwart nach der Auffassung von der Kunst richten muß, die die Mehrzahl unserer großen schaffenden Künstler und der objektiv urteilenden, nicht voreingenommenen Kunstkritiker gegenwärtig hat.“ Da für die moderne Auffassung vom Wesen der Kunst „die gesteigerte Wertlegung auf den Zusammenhang mit der Natur“ und „die starke Betonung der künstlerischen Persönlichkeit“ charakteristisch ist, so soll auch der Zeichenunterricht der Gegenwart auf die möglichste Naturnachahmung und die ausgedehnte Individualisierung des Unterrichts Gewicht legen. Wer sich mit dieser Auffassung befreunden kann, wird sich auch mit den Mängeln der „neuen Zeichenmethode“ aussöhnen. Wir sind nicht darüber im Zweifel, wie die Schulmänner entscheiden werden. Mit seinen Ansichten über die methodische Behandlung des Zeichenunterrichts tritt Lange vollständig in das Heerlager der Hamburger ein. Wie weit seine gegenwärtigen Ansichten über verschiedene wesentliche Punkte des Zeichenbetriebes von denen abweichen, die er in seinem 1893 erschienenen Werke niederlegte, tritt in dem Vortrage „Über die psychologischen Grundlagen eines künstlerischen Zeichenunterrichts“, den er auf der Zeichenlehrerversammlung in Düsseldorf gehalten hat, klar zu Tage. (Abgedr. in den „Deutschen Blättern f. Zeichen- u. Kunstunterricht“, Jahrg. VII, Nr. 8 u. 9).

In der klaren Erkenntnis, daß der Zeichenunterricht der Hauptfaktor der künstlerischen Erziehung in der Schule ist, begegnet sich Lange mit Leisching, welcher in dem Schriftchen „Kunsterziehung und Schule“ (Leipzig, Teubner) sich fast ausschließlich mit dem Zeichnen und dem künstlerischen Wandschmuck beschäftigt. Mit rückhaltloser Offenheit kennzeichnet er die Fehler, welche in verschiedener Hinsicht von den Neuerern gemacht worden sind. Seine Arbeit wird viel zur Beschwichtigung jener beitragen, welche „die längst, ja seit Jahrhunderten auf deutschem Boden“ entstandene, „neuerdings aber erst auf dem Umwege über England, Frankreich, Belgien zugebrachte“ Forderung einer größeren künstlerischen Bildung der Jugend als etwas bisher nie Dagewesenes hinstellten. Seit dem 3. Jahrzehnt des vorigen Jahrhunderts besteht die Bewegung und ist seitdem ununter-

brochen in Fluß geblieben, und gerade durch die stille Schularbeit ist Nachhaltigeres geschaffen worden als durch die laute Reklame, mit der die Angelegenheit in den letzten Jahren behandelt worden ist. Für die richtige Beurteilung des neugeschaffenen künstlerischen Wandschmucks für die Schule wird weiterhin Fritz Stahls Aufsatz in dem Buche „Die Kunst im Leben des Kindes“ (Berlin, Reimer) aufklärend wirken. Die Berliner Vereinigung, die unter demselben Namen für die künstlerische Erziehung wirken will, hat der Zeitschrift „Ernstes Wollen“ ein besonderes Blatt angegliedert, das, ebenfalls den Titel „Die Kunst im Leben des Kindes“ führend, über alles orientieren soll, was die Bewegung hierüber zeitigt; doch ist nach den bisher vorliegenden Nummern das Vollbringen wohl hinter dem Wollen zurückgeblieben.

Eine reiche Auswahl von guten Bildern, die als Wandschmuck für Schulen Verwendung finden können, führt Spaniers verdienstvolle Arbeit „Künstlerischer Bilderschmuck für Schulen“, die in 3. Auflage (Leipzig, Voigtländer) vorliegt, auf. In W. Reins Buche „Bildende Kunst und Schule“ (Dresden, Haendcke) hat Rektor Schubert (Lauscha) für die verschiedensten Disziplinen und Stufen einer 8klassigen Bürgerschule eine Auswahl von Kunstwerken zusammengestellt, die mit Rücksicht auf die Thüringer Verhältnisse gutzuheißen ist; Oberlehrer Ankels Wahl von Bildern für ein humanistisches Gymnasium und diejenige von Direktor Schirlitz für eine höhere Mädchenschule dagegen dürften auf mancherlei Einwände zu rechnen haben. Immerhin läßt sich auf diesen Grundlagen mit Erfolg weiterbauen. Mit Rein sind wir darin einer Meinung, daß in den Kunsterziehungsfragen weder die Künstler, noch die Ästhetiker und die Kunsthistoriker die ausschlaggebende Stimme haben dürfen, und seinen Thesen über das „Wandbild“ zollen wir vollen Beifall. Auch wir möchten Wandbilder nicht missen. Was diese den Schülern nach Inhalt, Darstellung, Farbe u. s. w. den Kindern sagen können, muß bei geeigneter Gelegenheit erfragt werden. Allerdings dürfen diese „Besprechungen“ nicht in langatmige, mit schönrednerischen Floskeln gespickte Vorträge ausarten oder den Kindern gewisse Urteile aufdrängen, sondern sie haben mit knappen, klaren Worten auf den Kern der Darstellung einzugehen in der Art, wie Lichtwarks „Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken“ (Berlin, Cassirer) gehalten sind, die zum 4. Male der Lehrerschaft dargeboten werden. Außerordentlich viel Anregungen über das Betrachten von Kunstwerken, die Wirkung derselben, die Herbeiführung des Kunstgenusses, darüber, ob „alte oder neue Kunst“ in die Schule gebracht werden soll, ob nur Originale oder auch gute Reproduktionen den Zwecken der Kunsterziehung zu dienen haben, wann und wie diese Kunstwerke im Unterrichte heranzuziehen sind u. s. w. gibt Artur Seemann in der 2. Auflage seiner kleinen Broschüre „Bildende Kunst in der Schule“ (Leipzig, E. A. Seemann). Diesen Schriften schließt sich eine größere Anzahl zum Teil bereits in dieser Zeitschrift besprochener Broschüren von Dohse, Hardt, Krause, Lappe, Mittenzwey, Pudor, Scharrelmann, O. Schulze, Schreiber, Gieseler, Richter, Lehmann, Hille u. a. an.

Dreimal innerhalb eines Jahres hat Deutschlands kunstsinniger Kaiser öffentlich auf die Bedeutung der Kunst für die Volksbildung hingewiesen. „Die Kunst soll mithelfen, erzieherisch auf das Volk einzuwirken; sie soll auch den unteren Ständen nach harter Mühe und Arbeit die Möglichkeit geben, sich an den Idealen wieder aufzurichten.*) Beherzigenswerte Vorschläge, wie das Volk für die Kunst zu interessieren ist, machten: Thiele in dem Schriftchen „Kunstförderung in der Provinz“ (Leipzig, H. Seemann), Jonas in „Kunstsinn im Volke“ (ebenda) und Grund in „Braucht das Volk die Kunst?“ (Dresden, Pierson). Wie der Kunsterziehungstag in Dresden Kunst für das Kind forderte, so fordert Hartung in der Schrift „Künstlerische Kultur“ (München, Werkstatt der Kunst) größere Berücksichtigung derselben im Leben der Kulturmenschen, ebenso wie Koppin in dem Werkchen „Zur Kunst empor!“ (Dresden, Pierson). In „Die bildende Kunst und das Volksleben Deutschlands“ (Kiel, Lipsius u. Fischer) erweist

*) Ganz, „Ästheten und Politiker. Zur Kunstrede des deutschen Kaisers“ (Neuer Frankfurter Verlag), Schiefler, „Der Kaiser, die neue Kultur und die deutschen Einzelstaaten“ (Hamburg, Janssen), Veritas, „Kaiser Wilhelm II., die Kunst und das Kunstverständnis der Massen“ (Stuttgart, Koch).

sich Matthaei, der Kieler Kunsthistoriker, als ein feinsinniger Beobachter und gründlicher Kenner der sozialen Verhältnisse der Gegenwart, der flott und unterhaltend schreibt, und dessen Schilderungen man mit Genuß folgt. Seine Darlegungen der Zustände in der Kunst und im Kunstgewerbe unserer Tage sind der Berücksichtigung der weitesten Kreise wert. Nicht unerwähnt mögen noch die folgenden Werke bleiben: Naske, „Kunst, Stil und Mode" (Brünn, Irrgang), v. d. Palten „Kunst und Proletariat" (Dresden, Pierson), Bartels „Heimatkunst" (Berlin, Meyer u. Wunder), Naumann „Kunst und Volk" (Berlin-Schöneberg, Hilfe), Mielke „Das deutsche Pfarrhaus und die Volkskunst" (ebenda). Lichtwarks „Drei Programme: die Grundlagen der künstlerischen Bildung" gab Cassirer in Berlin in 2. Auflage heraus; desgleichen erschienen dort mehrere ältere Arbeiten des Hamburger Kunsthallendirektors unter dem Titel „Aus der Praxis". Das treffliche Werk von Schultze-Naumburg „Häusliche Kunstpflege" (Leipzig, Diedrichs), das besonders auf eine künstlerischen Anforderungen entsprechende Ausgestaltung der Wohnräume dringt, erlebte die 4. Auflage und bedarf deshalb ebensowenig weiterer Empfehlung wie desselben Künstlers „Kulturarbeiten", von denen bisher 2 Bände im Kunstwart-Verlag in München erschienen sind. Eine gute Übersicht über alle künstlerischen Ereignisse des Jahres 1901 gibt „Das Jahrbuch der bildenden Kunst 1902", von Max Martersteig (Berlin, Deutsche Jahrbuch-Gesellschaft). Für Künstler und Kunstliebhaber gleich wertvoll, enthält es auch einige Kapitel, welche die Schule angehen.

Wer nach künstlerischem Wandschmucke sucht, findet Passendes in den verschiedenen Sammlungen von Reproduktionen der Handzeichnungen alter Meister, welche das verwichene Jahr gebracht hat, so in den „Handzeichnungen alter Meister aus der Albertina", VII. Bd. (Wien, Schenk), „Handzeichnungen alter Meister der holländischen Schule" (Haarlem, Kleinmann u. Ko.), Koch „Auswahl der landschaftlichen Handzeichnungen im Museum Ferdinandeum zu Innsbruck" (Innsbruck, Schnick), Lippmann „Zeichnungen alter Meister im Kupferstichkabinett der Königlichen Museen zu Berlin" (Berlin, Grote), „Handzeichnungen alter Meister" (München, Vereinigte Kunstanstalten), „Hausschatz moderner Kunst" (Wien, Gesellschaft für vervielfältigende Kunst). Faksimile-Nachbildungen verschiedener Art brachte der Verlag von Fischer u. Franke in Berlin in den Handel: „30 Holzschnitte und Kupferstiche von Dürer", „30 Holzschnitte alter Meister", „70 Kupferstiche alter Meister", „Die schönsten Radierungen von Rembrandt". Auch unter Seemanns „Hundert Meistern der Gegenwart" (Leipzig, E. A. Seemann), einem Seitenstück zu dessen „Alten Meistern", wird manches Blatt sich zum Wandschmuck eignen. Beide Sammlungen sind für das Studium der Geschichte der Malerei nahezu unentbehrlich. Die „Meisterbilder fürs deutsche Haus", welche der Kunstverlag in München bietet, dessen Dürer-, Schwind-, Böcklin- und Richter-Mappe dürfen ebenfalls nicht unerwähnt bleiben, ebensowenig das Konkurrenzunternehmen: „Meisterwerke der klassischen Malerei aus den bedeutendsten Galerien, Museen und Privatsammlungen" (Lübeck, Nöhring) und „Rembrandts Meisterwerke" (Ebenda). Der Voigtländer-Teubnersche Verlag hat durch seine „Kleinen Wandbilder" die Sammlung der „Künstler-Steinzeichnungen" ergänzt und ebenso der Breitkopf-Härtelsche Verlag seine bekannten „Zeitgenössischen Kunstblätter" durch eine „Kinderserie".

Berlin. Th. Wunderlich.

Literarische Notizen.

Die in diesem Heft der „Deutschen Schule" abschließende gedankenschwere Arbeit „Paul Natorp als Pädagoge" von Dr. A. Görland in Hamburg erscheint gleichzeitig als Sonderdruck im Verlage von Jul. Klinkhardt.

Ein im Druck befindlicher Band der von Prof. Dr. Kehrbach herausgegebenen Sammlung „Monumenta Germaniae paedagogica" behandelt den Einfluß des Comenius auf die zeitgenössische deutsche Pädagogik. Der Hauptsache nach sind die mitgeteilten Texte aus Briefen, Denkschriften, Entwürfen und Berichten entnommen, die zwischen Comenius und den an seinen Bestrebungen teil-

nehmenden deutschen Gelehrten, wie Andreae, Evenius, Hartlib, Hesenthaler, Joach. Hübner u. and., ausgetauscht wurden. Herausgeber ist der verdiente Comenius-Forscher Prof. Dr. Kvacsala in Dorpat.

Zum Andenken Wanders, dessen 100. Geburtstag wir am 27. Dezember feiern, erscheint eine im Auftrage seines Sohnes Hugo Wander in Quirl (Riesengebirge) herausgegebene Biographie, die auf hinterlassenen Aufzeichnungen des 1879 verstorbenen Führers der freisinnigen Lehrer Schlesiens beruht.

Im Verlage der Dürrschen Buchhandlung erscheint nächstens: „Dürrs Deutsche Bibliothek, vollständiges Lehrmittel für den deutschen Unterricht an Lehrer- und Lehrerinnenseminaren", in Verbindung mit zahlreichen Seminarlehrern herausgegeben von W. Hering (Northeim), G. vorm Stein (Genthin) und Lic. F. M. Schiele (Marburg). Beabsichtigt ist die Bearbeitung einer zusammenhängenden Reihe von Klassikerausgaben und Chrestomathien.

Im Auftrage des „Preußischen Rektorenvereins" wurde ein von Hentze (Marburg) und Loewentraut (Berlin) bearbeitetes „Jahrbuch" desselben im Verlage von B. G. Teubner herausgegeben (geb. 1 M. 20 Pf.).

Das Oktoberheft der einst von Lorenz Kellner herausgegebenen Zeitschrift für katholische Pädagogik: „Der Schulfreund" (Hamm i. W., Breer & Thiemann) ist vollständig der Würdigung des bekanntlich von seinem akademischen Lehramt zurückgetretenen Professors Dr. Otto Willmann gewidmet. Natürlich wird in erster Linie der katholische Pädagoge gefeiert; doch finden auch die übrigen Seiten seiner wissenschaftlichen Tätigkeit Berücksichtigung. Der Abschnitt über „Willmann und Dittes" ist einseitig und dem letzteren gegenüber gehässig.

Über das von uns bereits angezeigte Werk unsers geschätzten Mitarbeiters A. Rude (Rektor in Nakel a. d. Netze): „Methodik des gesamten Volksschulunterrichts unter besonderer Berücksichtigung der neueren Bestrebungen" (I. Teil: Religion — Geschichte — Deutsch. 296 S. Osterwieck, Zickfeld, 1903. 2 M. 80 Pf., geb. 3 M. 50 Pf.), schreibt uns Fr. Regener: Der Verfasser ist durch seine Herbart-Bibliographie in Reins Encyklopädie, sein Quellenlesebuch für den Geschichtsunterricht u. a. bekannt. Sein jüngstes Werk bildet einen Bestandteil des von Beetz herausgegebenen Sammelwerkes „Der Bücherschatz des Lehrers" und zwar einen sehr schätzenswerten. Der vorliegende 1. Teil enthält vieles, was auch in andern Handbüchern der Methodik steht, und zwar auch nicht mehr in der Form der „alten Schulkundenweisheit" oder der „Rezepten- und Notizensammlung"; was dem Rudeschen Werke aber seine besondere Bedeutung verleiht, das ist die Darstellung der neueren und neuesten Bestrebungen. Der Verfasser ist mit diesen völlig vertraut, und er versteht auch, sie in ihren charakteristischen Zügen knapp und doch klar darzustellen. Durch Angabe der einschlägigen Literatur werden dem Leser auch die Mittel gezeigt, sich mit dieser oder jener Reformbestrebung, mit diesem oder jenem Probleme noch näher zu beschäftigen. Nach der Darstellung der verschiedenen Reformtheorien gibt der Verfasser seine eigene Ansicht. Sie läuft niemals auf „Reform um jeden Preis" hinaus. Er steht im ganzen auf dem Herbart-Zillerschen Standpunkte, wahrt sich aber das Recht des eigenen Urteils und weiß dieses auch kurz und klar darzustellen und zu begründen. Für den Seminarunterricht ist das Werk nicht brauchbar; denn der Anfänger kann nicht in dieser Weise in den Streit der Meinungen eingeführt werden. Für das weitere Studium aber sei es angelegentlichst empfohlen. — Noch ein paar Bemerkungen: Für Pestalozzi ist die Anschauung keineswegs „das bloße vor den Sinnen stehen der äußeren Gegenstände" allein. Das ist ihm die dunkle, verworrene Naturanschauung, die der Unterricht zur geklärten Kunstanschauung verarbeiten muß. Definitionen entwickelt Pestalozzi nicht, in seinen Elementarbüchern finden sich keine. Seinen Anschauungsunterricht bietet das Buch der Mütter nur zum teil; es gibt auch eine Anschauungslehre der Maßverhältnisse und Zahlenverhältnisse. Mit den Reihen von Städtenamen wollte er nicht Geographie, sondern Sprache lehren.

Zu dem „Atlas für Berliner Schulen" von Diercke sind in dem Verlage von Westermann (Braunschweig) die 2 ersten Wandkarten einer geplanten Kartenreihe erschienen, die in ihren Ausführungen den Karten jenes Atlasses entsprechen sollen. Es sind Dierckes Schulwandkarten der Provinz Brandenburg und von Palästina. Jeder Lehrer der Geographie wird den Gedanken, Wand- und Hand-

karte in Übereinstimmung zu bringen, als einen sehr glücklichen bezeichnen und seine Verwirklichung mit Freuden begrüßen. Wie leicht muß sich das Kind auf einer Wandkarte zurecht finden, die in Farbenton, Umgrenzung, Geländebezeichnung u. a. dieselben Züge trägt wie die Handkarte im Atlas! Wie groß muß die Ersparnis an Zeit und Kraft für den Lehrer sein, der so seine Kinder ohne Umweg vom kleinen Kartenbild aus in das Verständnis der Wandkarte einführen kann. So selbstverständlich aber auch dieser Gedanke ist, so schwierig gestaltet sich doch seine Ausführung. Denn die Wandkarte kann nicht eine einfache Vergrößerung der Handkarte sein; vielmehr sind hier noch ganz andere Bedingungen in Erwägung zu ziehen. Daß in den beiden vorliegenden Karten das Problem der Anpassung aufs glücklichste gelöst ist, kann ehrlich bejaht werden. Für die Fernwirkung berechnet, bieten sie in kräftiger Ausführung und eindringlicher Zeichnung ein plastisches Bild, das nicht durch Beiwerk, wie Erklärungen u. a., gestört wird. Was von diesem und ähnlichem nötig ist, steht unter dem kräftigen Rande. Für den Schüler sollen die Karten stumm sein und zunächst nur die Natur des betreffenden Landes offenbaren. Deshalb sind die Schriftzeichen so gehalten, daß sie schon in geringer Entfernung nicht mehr wahrzunehmen sind; auch hat der Bearbeiter die Bezeichnung größerer Gebiete unterlassen, um dem Kartenbilde die Reinheit zu wahren. Dieser Vorzug schließt gleichzeitig die Möglichkeit ein, Auge und Denkkraft des Schülers zu üben und zu schärfen. Die gewählten Maßstäbe stehen in einem bequemen, leicht faßlichen Verhältnis zu denen der Atlaskarten, so daß auch das Kind leicht Vergleiche anstellen und Schlüsse ziehen kann. Der Unterzeichnete ließ es sich übrigens nicht entgehen, die Karte in seiner Klasse einer Probe zu unterziehen — ein Weg, der sehr rasch zu einem Urteil über die praktische Verwertbarkeit führt. Auch die Kinder, die die Karte aus der größtmöglichen Entfernung sahen, vermochten die großen Züge deutlich zu erkennen und zu beurteilen. — Wahrheit und Schönheit, Klarheit und Deutlichkeit haben sich mit zweckmäßiger Anordnung und Auswahl vereinigt und ein Lehrmittel geschaffen, das auch der mit großem Nutzen verwenden wird, dem die Unterlage des Schulatlasses von Diercke nicht zur Verfügung steht. — Was die Karte von Brandenburg im besonderen anlangt, so sei besonders auf die Wiedergabe der reichen Gestaltung eines Flachlandes hingewiesen, von dem die Kinder fast immer einen falschen Begriff haben. Was für die Provinz von größter Bedeutung ist, die Talniederungen, die Bewässerung, die Bewaldung und das Verkehrsnetz, treten in der Darstellung besonders hervor und gewähren ein eindrucksvolles Bild. — Noch größere Plastizität — das liegt in der Natur des Landes — ist der Karte von Palästina eigen, die man getrost ein Meisterstück nennen kann. Die markante Zeichnung erhebt sie fast zur Eindringlichkeit eines Reliefs. — Wir sehen den in Aussicht gestellten weiteren Zeugnissen von dem Geschick und Fleiß der Bearbeiter und von der Leistungsfähigkeit des Verlegers mit gespannter Erwartung entgegen. (Dr. Buschick in Leipzig).

Bekanntlich hat der durch die Vorträge des Prof. Delitzsch angeregte Babel-Bibel-Streit auch zu mancher recht unerfreulichen Erscheinung geführt. Zog auf der einen Seite ein radikales Freidenkertum Schlüsse aus jenen Mitteilungen, die in ihrer Tragweite durch die den Erörterungen zu Grunde liegenden Tatsachen keineswegs zu rechtfertigen sind, so hat andererseits auch der Eifer orthodoxer Apologeten manchen grellen Lichtstrahl auf die Gebundenheit der Geister fallen lassen, die Kirche und Synagoge beherrschen. „Prophete rechts, Prophete links.“ Daß es sich zunächst um eine Frage der Wissenschaft handelt, zu deren Lösung nur der besonnene Forscher, nur der vorurteilslose Denker berufen ist, davon war wenig die Rede. Zu rechter Zeit ergreift nun noch einer unserer ersten Assyriologen, Prof. Heinrich Zimmern in Leipzig, das Wort. In seinem soeben erschienenen Schriftchen: „Keilinschriften und Bibel nach ihrem religionsgeschichtlichen Zusammenhange“ (Berlin, Reuther & Reichard. 1 M.) versucht er, nicht den Fachgenossen, sondern den weiten Kreisen der Gebildeten darzulegen, wie weit es sich in diesem Streite um festgestellte Tatsachen handelt und wie weit um an diese Tatsachen geknüpfte mehr oder minder strittige Kombinationen. Nach unserm Urteil ist ihm das in ganz ausgezeichneter Weise gelungen. Sein Gesamturteil ist etwa dies: Ein religionsgeschichtlicher Zusammenhang zwischen den Keilinschriften und der Bibel ist sowohl für das Alte wie für das Neue Testament in ziemlich weitem Umfange unbedingt anzuerkennen und zwar in sehr vielen Fällen nur so

zu erklären, daß die betreffenden Ideen in Babylonien entstanden und erst von hier aus in das Judentum und in das Urchristentum eingewandert sind. Gleichzeitig ist aber ebenso entschieden zu betonen, daß diese Übernahme fremder Ideen in den überwiegend meisten Fällen keine mechanische war, sondern daß dabei eine starke Umformung und Weiterbildung im Sinne der israelitischen Religion auf ihren jeweiligen Stufen und der urchristlichen Religion stattgefunden hat. — Unsern Lesern empfehlen wir das auch mit einigen Abbildungen versehene Schriftchen aufs wärmste.

Eine neue, schön ausgestattete Herder-Ausgabe hat rechtzeitig vor der hundertsten Wiederkehr von Herders Todestage das Bibliographische Institut veranstaltet. Sie umfaßt 5 mäßig starke Bände und wurde von Prof. Dr. Theodor Matthias redigiert. Der 1. Band enthält eine vom Herausgeber verfaßte Biographie Herders nebst einer Abhandlung über seine Sprache, ferner eine Auswahl aus den Fragmenten über die neuere deutsche Literatur und den Kritischen Wäldern, das Reisejournal von 1769 und einige Schulreden. Der 2. Band bringt die Aufsätze über Ossian und Shakespeare aus der Schrift „Von deutscher Art und Kunst“ und die Abhandlung von der Ähnlichkeit der mittleren englischen und deutschen Dichtkunst, sowie die Volkslieder. Im 3. Bande finden wir die Aufsätze: Die älteste Urkunde des Menschengeschlechts, Plastik, Vom Geist der ebräischen Poesie und Von Religion, Lehrmeinungen und Gebräuchen. Der 4. Band enthält die Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit und der 5. die Dichtungen. Die Sammlung vereinigt alles, was von Herder im weiteren Kreisen noch gelesen zu werden verdient. Der Herausgeber unterstützt die Lektüre durch Einleitungen und Anmerkungen. Der Bezugspreis der in jeder Hinsicht empfehlenswerten Ausgabe — 10 M. fürs gebundene Exemplar — ist sehr gering. — Ferner erschien in demselben Verlage der erste Band einer von Dr. Rud. Franz bearbeiteten neuen Ausgabe von Grillparzers Werken, vollständig in 5 Bänden.

Eine künstlerisch ausgestattete Monographie über Peter Rosegger aus der Feder von Theodor Kappstein bereitet der Verlag von Greiner & Pfeiffer in Stuttgart für das nächste Frühjahr vor.

In demselben Verlage erschienen vor kurzem zwei schöne Künstler-Steindrucke: W. Steinhausens „Jesus nimmt die Sünder an“ und Glücks „Oberes Mölltal mit dem Groß-Glockner“. Beide Zeichnungen sind gute Leistungen, letztere hervorragend durch leuchtende Farbenpracht und große malerische Wirkung, erstere besonders anziehend durch ihren poetischen Stimmungsgehalt. Die Blätter (Preis je 5 M.) werden als Wandschmuck empfohlen.

Im Verlage von Callwey & Haushalter in München soll unter dem Titel „Der deutsche Spielmann“ eine neue Auswahl deutscher Dichtungen und zwar in der Weise erscheinen, daß in jedem Bändchen ein bestimmtes Stück deutschen Lebens durch den Mund unserer großen Dichter und durch den Griffel namhafter moderner Künstler gestaltet erscheint. Herausgeber ist Ernst Weber (München). Die uns vorliegende Aushängebogen, die auch Probebilder von Kreidolf, Hoch u. and. enthalten, lassen Gutes erwarten.

Das „Türmer-Jahrbuch für 1904“, das uns vom Verlage von Greiner & Pfeiffer zuging, zeichnet sich wieder durch Fülle und Gediegenheit des Dargebotenen rühmlich aus. Nur Originalbeiträge, nicht etwa Abdrücke aus dem „Türmer“, werden geboten. Tiefgehenden und doch volkstümlichen Abhandlungen von Schell, Ratzel, Ed. von Hartmann, L. Gurlitt u. and. folgen Erzählungen und lyrische Dichtungen und endlich die bekannten kritischen Rundsichten aus der Feder hervorragender Fachmänner. Einen besonderen Schmuck des Buches bilden 13 eigens für das Werk geschaffene mehrfarbige Original-Künstlersteinzeichnungen des Karlsruher Künstlerbundes. Im ganzen liegt ein Werk vor, das an Gediegenheit des Inhalts, an Vornehmheit der Gesinnung und an Weite und Höhe seines Strebens von kaum einem andern Jahrbuch erreicht wird. Der Preis des schön gebundenen Buches beträgt 6 M.

Eine Anzahl neuer Jugendschriften ist uns in den letzten Wochen zugegangen, die wir, um sie überhaupt vor Weihnachten noch erwähnen zu können, hier nur flüchtig anzeigen. Der Verlag von Schafstein & Ko. in Köln sandte uns ein nach Bild und Text ganz vorzügliches neues Bilderbuch: „Der getreue Eckart, Ernstes und Heiteres in Wort und Bild“ (2 M.). — Der Hamburger

Jugendschriftenausschuß veranlaßte zwei neue Veröffentlichungen: „Hebels Allemannische Gedichte (Auswahl) mit der hochdeutschen Übertragung von Reinick und den Bildern von Ludwig Richter" (Leipzig, Wigand. 90 Pf.) und „Bei den roten Indianern", Erinnerungen eines Missionars von E. R. Baierlein (Dresden u. Leipzig, Fr. Richter). Ersteres Buch ist selbstverständlich aufs lebhafteste zu empfehlen. Betreffs des zweiten schreibt uns C. L. A. Pretzel: „Der Hamburger Jugendschriftenausschuß hat bisher in seinen Ausgaben eine glückliche Hand gehabt. Diesmal will es uns nicht so scheinen. Nicht daß dies ein schlechtes Buch wäre, aber es ist ganz und gar nicht jugendlich; es scheint recht eigentlich geschrieben, um die Gloriole eines romantischen Heldentums, das die roten Krieger in den Augen von Knaben eines gewissen Alters umgibt, unbarmherzig zu zerstören, Aschermittwochstimmung in einen von Lebenslust schäumenden Fasching zu tragen. Wir halten das weder für nötig noch für nützlich und stehen darum vorläufig dieser neuesten Veröffentlichung des Hamburger Jugendschriftenausschusses ziemlich skeptisch gegenüber." — Aus dem Verlage von L. Kempe (Leipzig) erhielten wir eine Reihe neuer Bände der dort erscheinenden „Illustrierten Jugendbibliothek" (jeder Teil gebunden und mit Farbendruckbildern versehen 3 M.), von denen uns folgende empfehlenswert erscheinen: „Deutsche Schwänke (Sieben Schwaben, Münchhausen, Eulenspiegel, Schildbürger)", bearbeitet von Albrecht, „Bechsteins Neues deutsches Märchenbuch", „Campes Robinson der Jüngere." Armin Steins (H. Nietschmanns) „Arnold Strahl, ein Schülerleben" ist zwar keine eigentliche Jugendschrift; wir haben aber das Buch, das jeden Lehrer und jeden ehemaligen Alumnen lebhaft interessieren wird, gern gelesen und empfehlen es solchen gern. Für die übrigen von dem genannten Verlage uns zugeschickten Jugendschriften können wir uns nicht erwärmen. Auch lassen in diesen die Bilder meist viel zu wünschen übrig. — Ganz empfehlenswert erscheint uns dagegen das 2. Bändchen des vom Prüfungsausschuß des Vereins evangelischer Lehrer und Schulfreunde zu Elberfeld herausgegebenen „Neuen Schatzkästleins" (Hilchenbach, Wiegand), enthaltend Erzählungen von de Amicis, Jacobs, Mügge, K. Stöber, Auerbach, Ziethe, v. Schubert und Frommel. — Bei B. G. Teubner erschien eine neue Bearbeitung der „Deutschen Heldensagen" von Heinrich Keck, I. Band: Gudrun und Nibelungen, mit 7 Originallithographien von Rob. Engels (geb. 3 M.), die sich unter der reiferen Jugend viele Freunde erwerben wird, ferner eine 2. Auflage der „Deutschen Götter- und Heldensagen" von Dr. Rud. Lange (geb. 6 M.), gleichfalls mit prächtigen Bildern von Rob. Engels geschmückt. Beide Bücher sind für den bezeichneten Leserkreis warm zu empfehlen. Von Dähnhardts „Deutschem Märchenbuche" wurde der 2. Band, mit Zeichnungen und Bildern von Kuithan (2 M. 20 Pf.) herausgegeben. Er steht vollkommen auf der Höhe des ersten. — Aus Altr. Janssens Verlage gingen uns zu: Otto Speckters „Katzenbuch" mit Gedichten von Gust. Falke (3. Aufl., geb. 50 Pf.) und desselben Malers Bilder zu Grimms Märchen „Vom Brüderchen und Schwesterchen" (geb. 1 M.), Schöpfungen eines unserer liebenswürdigsten Künstler, der, wenn auch kein Ludwig Richter, es verstanden hat, Anziehendes für Jugend und Volk zu schaffen, und endlich ein Buch von H. Scharrelmann: „Aus Heimat und Kindheit und glücklicher Zeit. Geschichten aus der Stadt Bremen" (geb. 1 M. 50 Pf.), dessen Verfasser, wie sein Vorbild Andersen, in hohem Grade befähigt ist, die Poesie des Alltagslebens aufzuspüren. Wir widmen dem interessanten Buche später noch einige Zeilen.

Nach Vereinbarung zwischen dem Vorstande des Rheinländischen Provinziallehrervereins und dem Verlage von Schafstein & Ko. in Köln liefert letzterer Kreidolfs prächtiges Kinderbuch „Blumenmärchen", 15 farbige Original-Lithographien mit Versen, an die Mitglieder des Deutschen Lehrervereins zum Preise von 2 M. 25 Pf. (statt 5 M.) Von diesem Betrage fällt eine namhafte Abgabe an die Rheinische Pestalozzi-Stiftung.

Von der zur 13. Hauptversammlung des Bayrischen Volksschullehrervereins bearbeiteten Festschrift, die eine Geschichte und Statistik von Münchens Schulwesen und seinen Lehrervereinigungen enthält, sind noch Exemplare zum Preise von 50 Pf. und Porto durch den Schriftführer des Bezirkslehrervereins München, Lehrer Ant. Ziegler, Steinsdorfstr. 5, zu beziehen.

Neue Bücher: 1. Diehl, Die Schulordnungen des Großherzogtums Hessen. I. Teil. Monumenta Germ. paed., 27. Bd. (Berlin, A. Hofmann & Ko. 12 M.). — 2. Strakosch-Graßmann, Erziehung und Unterricht im Hause Habsburg. 1. Heft (Wien, Braumüller. 1 M. 50 Pf.). — 3. Walther, Die Grundzüge der Pädagogik Ignaz v. Felbigers. Dissertation (Leipzig, Seele & Ko. 1 M. 50 Pf.). — 4. Regener, Elemente der Logik (Breslau, Hirt. 2 M. 25 Pf.). — 5. Prof. Dr. Groos, Das Seelenleben des Kindes (Berlin, Reuther & Reichard. 2 M. 50 Pf.). — 6. Prof. Dr. Lipps, Leitfaden der Psychologie (Leipzig, Engelmann. 6 M.). — 7. E. O. Wagner, Die Entwicklung der französischen Volksschule im Kampfe mit den Kongregationen (Leipzig, A. Hahn. 1 M.).

Zeitschriften.

Repertorium der Pädagogik. Hg.: Schubert (Augsburg). Verl.: J. Ebner (Ulm). 57. Bd., Nr. 11 u. 12:

Lebensbild Roseggers (Cornelia) — Der Schuldienstexspektant, seine Ausrüstung und Eichung (Lang) — Die Urgeschichte der Religion (Th. Franke) — Die soziale Gliederung und die wirtschaftl. Verhältnisse der bayrischen Bewohner im 18. Jahrh. (Walter).

Österreichischer Schulbote. Hg.: Frisch (Marburg a. Dr.). Verl.: A. Pichlers Witwe u. Sohn (Wien). 1903, Nr. 8 u. 9:

Wirtschaftskunde (Th. Franke) — Über den Unterricht in den Geschäftsaufsätzen an Volks- u. Bürgerschulen (Bartmann) — Elementarunterricht u. Elementarlehrer (Schwarz) — Warum sind die Erfolge im Lesen im ersten Schuljahre oft mangelhaft? (Hempel) — Päd. Aphorismen (Ed. Siegert) — Pflanzenzeichnen (Panzner).

Der praktische Schulmann. Hg.: Rud. Schmidt (Leipzig). Verl.: F. Brandstetter (Leipzig). 1903, Nr. 6 u. 7:

Zur Frage des Moralunterrichts (C. Müller) — Die verschiedenen Prinzipien der Stoffanordnung im Lehrplane der Volksschule (Dräger) — Nervosität u. Schule (Mittenzwey) — Über Entstehung von Städten in Deutschland (Wlochatz) — J. H. L. Meierotto (Stendal) — Schillers Mutter (Hummel). — Herders Didaktik (Hänig) — Aus grauer Vorzeit (Zinck) — Das Paradoxe (Albert) — Postfahrten durch das Wattenmeer u. Holländ. Marschenlandschaft (Buschick) — Einfluß der schmarotzenden Lebensweise auf den Organismus des Schmarotzers (Burchardt).

Evangelisches Schulblatt. Hg.: Dr. v. Rohden (Düsseldorf-Derendorf). Verl.: Bertelsmann (Gütersloh). 1903, Nr. 9 u. 10:

Reins Pädagogik (Achinger) — Sprache, Logik u. Schule im 19. Jahrh. (Bornemann) — Der kirchengeschichtliche Unterricht in der Volksschule (Leite) — Dr. Samuel Collenbusch (Vogelsang).

Päd. Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Hg.: Muthesius (Weimar). Verl.: C. F. Thienemann (Gotha). 1903, Nr. 8—10:

Lays „Experimentelle Didaktik" (Regener) — Die Bezeichnung der dritten Dimension auf Landkarten (Herrmann) — Betrachtung u. Geschichte der Literatur und Kunst im Seminarunterricht (E. Clausnitzer) — Zum 100jährigen Geburtstage Ludwig Richters (Quensel) — Der Sechswochenkursus der geistl. Lokalschulinspektoren an den preuß. Lehrerseminaren — Die Bühnenaussprache u. die Schule (Meisner).

Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. Hg.: F. Mann (Langensalza). Verl.: H. Beyer u. Söhne (Langensalza). 1903, Nr. 36—39, 1903/4, Nr. 1—6:

Die Volksschule u. die Kunst (Winzer) — Biologie u. Poesie in der Volksschule (Bliedner) — Lautveränderung in der deutschen Sprache (Fr. Linde) — Ein Mädchenschullehrplan von 1574 (Grosse).

Pädagog. Studien. Hg.: Dr. Schilling (Rochlitz i. S.). Verl.: Bleyl u. Kaemmerer (Dresden). 1903, Nr. 4 u. 5:

Stellung der Kulturgeschichte im Geschichtsunterrichte der Volksschule (Schilling) — Die psychischen Hauptformen der Sprachfertigkeit (Berger) — Entwicklungsgeschichte der Heimatkunde (F. Schulze) — Tolstoj als Pädagog (Weis-Ulmenried).

Praxis der Erziehungsschule. Hg.: Prof. Dr. Just (Altenburg). Verl.: Pierer (Altenburg). 1903, Nr. 5:

Die Hanftschen Rechenbücher im Lichte von Theorie und Praxis (Wahrenholz) — Über den Zeichenunterricht nach dem neuen Lehrplan für preuß. Volksschulen (Kießler) — Lehrbeispiele.

Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Hg.: Prof. Dr. Lyon (Dresden). Verl.: Teubner (Leipzig). 1903, Nr. 9:

Zur Stillehre (Oertel) — Rud. Hildebrands Vorlesungen über das deutsche Volkslied (Sahr) — Gustav Falke (Warmuth) — Heydtmanns Lesebuch für Lehrerinnenseminare (Döhler).

Neue Bahnen. Hg.: Scherer (Worms). Verl.: Haacke (Leipzig). 1903, Nr. 9 u. 10:
Die Gestaltung der psychischen Gefühle unter dem Einfluß der menschlichen Gesellschaft (Reuschert) — Von der deutschen Rechtschreibung u. den neueren Bestrebungen auf dem Gebiete des Rechtschreibunterrichts in der Volksschule (Rasche).

Blätter für die Schulpraxis. Hg.: Vogel (Schwabach). Verl.: F. Korn (Nürnberg). 1903, Nr. 5:
Die Einführung der Seminaristen in die Schulpraxis (Laier) — Die experimentelle Untersuchung des Gedächtnisses (Mayer) — Der Rechtschreibunterricht an den Lehrerbildungsanstalten (Lang).

Schweizerische pädag. Zeitschrift. Hg.: Fritschi (Zürich). Verl.: Orell Füßli (Zürich), 1903, Nr. 4:
Was wollen die modernen Landerziehungsheime? (Weiß) — Die arithmetischen Theorien der Irrationalzahlen (Brandenberger) — Convient-il, dans nos Ecoles, de donner à l'enseignement de la géographie une tendance? et laquelle? (Montandon) — Zwei alte Lesebücher.

Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Hg.: Prof. Dr. Kehrbach (Berlin). Verl.: A. Hofmann u. Ko. (Berlin). 1903, Nr. 3:
Die Schule der Kugelherren in Marburg 1520 (Wintzer) — Beiträge zur Schulgeschichte Frankfurts a. M. im 17. und 18. Jahrh. (Neumann) — Plan einer in Hessen einzurichtenden „mathematischen Kunst- und Weisheitsschule“, 1720 (Knabe) — Besoldungsplan der Marburger Schulen 1776 (Wintzer) — Schulgesetze des Idsteiner Gymnasiums 1790 (Spielmann) — Kasseler Schulwesen 1810 (Knabe).

Monatshefte der Comeniusgesellschaft. Hg.: Dr. Keller (Charlottenburg). Verl. Weidmannsche Buchh. (Berlin). 1903, Nr. 8—10:
Über ästhetische Erziehung (Hohlfeld) — Die Sozietät der Maurer und die älteren Sozietäten (Keller) — Herders 100jähriger Todestag (Suphan).

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Hg.: Flügel (Wansleben) u. Prof. Dr. Rein (Jena). Verl.: H. Beyer u. Söhne (Langensalza). 11. Jahrg. Nr. 1:
Die Lehre von der psychischen Kausalität (Schmidt) — Sozialeudämonismus u. sittliche Verpflichtung (Burk) — Wie lernt das Kind zählen? (Lanner) — Glogaus Lehre von der bewußten Erfassung des Seelenlebens (Siebert).

Pädagog. Monatshefte. Hg.: A. Knöppel (Rheydt). Verl.: Süddeutsche Verlagsbuchh. (Stuttgart). 1903, Nr. 9:
Ideale, Leben und Schule — Aus der Geschichte der Musikschulen (Schmidkunz) — Die Verkehrskunde in der Volksschule (Peters) — Franz. Sprechübungen als stilistische Propädeutik (Kraemer) — Warum und wie leitet der Lehrer seine Schüler an, ihre Gedanken zu ordnen? (Arnst).

Pestalozzi-Studien. Hg.: Dr. L. W. Seyffarth (Liegnitz). Verl.: C. Seyffarth (Liegnitz). 1903, Nr. 9 u. 10:
Briefe von Pestalozzi an Nicolowius und Süvern — Briefe von Geßner (über das Institut in Burgdorf) und v. Fellenberg (an P.) — P. und Dänemark (Briefe von P.) — Ein Urteil Krüsis über J. Schmid und P. — Brief einer Schwester Schmids über den Tod Pestalozzis.

Die Kinderfehler. Hg.: Trüper (Jena) und Ufer (Elberfeld). Verl.: Beyer u. Söhne (Langensalza). 8. Jahrg. Nr. 5 u. 6; 9. Jahrg. Nr. 1:
Ein Beitrag zu dem Kapitel „psychopathische Minderwertigkeiten“ (Barhier) — Probleme der Kindersprache (Maas) — Die ästhetischen Elementargefühle (Grünewald) — Das urnische Kind (Hirschfeld) — Innenleben der Stotterer und seine Berücksichtigung bei der Behandlung (Legel) — Auswahl von Schülern für die Hilfsschulen (Michael) — Medizin und Pädagogik (Trüper) — Der erste Lese- und Schreibunterricht in der Hilfsschule (Schulze) — Die Liebe bei den Kindern (Speyer) — Über einige abnorme Erscheinungen im kindlichen Seelenleben (Kühner) — Zur Vererbung der Taubheit (Danger).

Der deutsche Schulmann. Hg.: J. Meyer (Krefeld). Verl.: Gerdes u. Hödel (Berlin). 1903, Nr. 9 u. 10:
Der Kampf um den Kindergarten (Zimmer) — Zur Philosophie und Pädagogik Frohschammers (Sievert) — Ein Versuch zur Vertiefung des biologischen Unterrichts (Bongardt).

Verantwortlich: Rektor Rissmann in Berlin NO 18, Friedenstr. 37.
Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Was ist uns Herder?

Ein Gedenkblatt zur 100. Wiederkehr seines Todestages.

*Von Dr. **Bruno Felix Hänsch** in Pirna.*

Unter allen den prunkenden oder einfach-großen Ehrungen in Wort und Bild, in Erz und Stein, die deutsche Dankbarkeit den Geisteshelden des Volkes in Weimar zu teil werden ließ, fordern vor allem drei schlichte Worte den Wanderer zu sinnender Betrachtung auf, die an weihevoller Stätte in Stein gemeißelt das Grabmal Herders zieren: Licht, Liebe, Leben. Wenn du, Wanderer, aus des Tages Gewühl hintrittst vor den schlichten Stein und wenn deine Augen haften bleiben auf jenem edlen Dreigestirn, ist dir's nicht, als umwehte dich ein Hauch himmlischen Friedens, wie wenn nach schwerem Gewitter die Natur erfrischt aufatmet? Wo blieben die schwarzen Wolken? Wo die Schatten der Gewitternacht? Licht ist's nun wieder. Wo blieb der Aufruhr der Elemente? Wo des Donners und Sturmes Toben? Liebe allüberall und freundlich blauer Himmel. Wo blieb das tote Brüten der Gewitterschwüle? Leben erwachte, neues, frohes Leben. — Licht, Liebe, Leben, so bricht zwischen Wolken hindurch in langen, glänzenden Strahlen der Himmelsfrieden zur Erde nieder. Licht, Liebe, Leben, ein nachgeborenes Geschlecht sieht diese drei Strahlen göttlichen Geistes herniederleuchten auch aus der Ewigkeit, der Herders Werke angehören, und denkt mit Schrecken der Nacht des Aberglaubens und Mißglaubens, der geistigen Finsternis und Barbarei, die vor ihm und seiner Zeit in Deutschland herrschten.

Heute, in dem Jahre, da Herders Todestag zum hundertsten Male wiederkehrt, heute fragt die deutsche Schule: Was ist mir Herder? Siebzig Jahre lang hatte sie vergessen, daß Herder zu seiner Zeit auch ihr Licht, Liebe, Leben gespendet hat. Erst vor dreißig Jahren etwa fand sich einer, der den Busch lichtete, welcher uns die Strahlen Herderschen Geistes vorenthielt.[1]) Und seitdem hat die deutsche Schule nicht aufgehört, immer von neuem an diesen Strahlen sich zu

[1]) Renner, Über das Verhältnis Herders zur Schule. Progr. 1871.

wärmen.[1]) So wollen auch wir heute unserm Herder ein Körnlein Weihrauch streuen und seinen Geist erstehen lassen, den Geist eines Predigers in Licht, Liebe, Leben.

Licht ist bei Herder alles, und seine Werke sind zumeist ein wechselvolles Farbenspiel lichtvoller Gedanken. Ein Feind aller Dunkelmänner, strahlt er auch Licht in den Geist uud das Gemüt jedes Menschen. Licht des Wissens sucht er allenthalben zu entzünden, nicht jenes Halbwissens, das hell flackert und beim ersten Lufthauche verlöscht, sondern des tiefen, gründlichen Könnens, ein Licht, das nicht bloß leuchtet und ergötzt, sondern auch erwärmt und nützt.

Solcher Lichtstrahlen aus Herders Geist hat sich auch die deutsche Schule zu freuen. Herder leuchtet hinein in den Unterrichtsbetrieb und in das Erziehungswesen seiner Zeit. Manchen glimmenden Funken edlen erzieherischen Strebens hat er da zu hellem Brande entfacht oder die blakenden, rußenden Flammen pädagogischer Afterweisheit, an denen es zu seiner Zeit wahrlich nicht fehlte, gereinigt. Und doch liegt hier nicht seine Bedeutung für uns. Deshalb wollen wir nicht lange verweilen bei seinen allgemeinen pädagogischen Grundsätzen. Es ist ohne Zweifel: was er in dieser Hinsicht forderte, haben Vorgänger und Zeitgenossen von ihm in besserem Zusammenhange und in tieferer Begründung gesagt, wenn es nicht gar schon Gemeingut des Schulwesens zu seiner Zeit war. — Daß man bei den Elementen verweilen müsse,[2]) daß Übung und Gewohnheit die Hauptmeisterin,[3]) und ferner, daß die Bildung aller Geisteskräfte[4]) in richtiger Proportion[5]) von besonderer Wichtigkeit sei, hat uns Pestalozzi nicht nur vorgetragen, sondern vorgelehrt. Daß

---

[1]) Vergl. Keferstein, Eine Herderstudie mit besonderer Beziehung auf Herder als Pädagog. Langensalza 1892. Kittel, Herder als Pädagog. Wien 1878. Kloepper, Herders Weimarer Schulreden. Rostock 1883. Morres, Beiträge zur Würdigung von Herders Pädagogik. Leipzig 1876 (Dissertation). Keferstein, Einleitung zu Herders päd. Schriften und Äußerungen. Langensalza 1902. Hänsch, Herders Gedanken über die Muttersprache. Päd. Studien 1902, Heft 5 und 6.

[2]) Reisejournal 4, 385. — Anm. Die Belegstellen sind sämtlich nach Suphans großer Herderausgabe gegeben. Die Zahl vor dem Komma gibt den Band, die hinter dem Komma die Seite an.

[3]) Ebenda 4, 394 und an zahlr. and. Orten.

[4]) Bes. Vom Zwecke der eingeführt. Schulverbess. 30, 124. Von den Gefahren der Vielwisserei. 30, 277.

[5]) Vitae non scholae discendum. 30, 272.

die Schüler zur Selbsttätigkeit anzuregen seien,[1] daß der Lehrer eine gute wissenschaftliche und methodische Ausbildung haben müsse[2] und daß eine gute Methode nicht hoch genug geschätzt werden könne,[3] haben uns besonders Herbart und seine Nachfolger zu einem wissenschaftlichen System ausgebaut. Es sind das alles Forderungen, die wir, wie noch so manche andere, bei Herder finden, ihm aber wohl kaum verdanken. —

In seinem Bildungsideal dagegen hat er der deutschen Schule ein Licht entzündet, das ihr immer voranleuchten sollte. Dieses Bildungsideal ist ganz sein eigen, und wir erkennen in ihm den ganzen Herder: „Zur Menschheit und für die Menschheit gebildet soll unser Geist und Herz werden.“[4]

Zur Menschheit, — denn das Individuum ist zuerst Mensch, ehe es irgend etwas anderes ist. Die mannigfaltigen edlen Anlagen und Keime hat das Individuum erhalten, um sie, getreu sich selbst, in verschwenderischer Anwendung der edelsten Mittel zur vollen menschlichen Entfaltung zu bringen. Wir müssen dabei betonen: getreu sich selbst; denn diese Anlagen des menschlichen Geistes sind Herder heilig und unverletzlich.[5] Und die „heiligen und unverletzbaren Regeln des Wahren, Guten und Schönen“[6] geben die Richtung an, in der diese Entfaltung sich bewegen soll. Kein ablenkender Nebenzweck darf dieses Bildungsziel beeinflussen, keine Zersplitterung der Kräfte seine Erreichung hindern. Das wäre Versündigung an der Natur des Menschen und Entheiligung des menschlichen Wesens.

Nur wer so in allem Menschlich-Hohen gebildet ist, ist auch für die Menschheit gebildet; — nicht für sich selbst: denn der Egoist gedeiht nicht im Lichte dieses Bildungsideals; — nicht für eine Gesellschaftsklasse: denn ein so gebildeter Mensch verschmäht die trüben Gläser einer Parteibrille; — endlich auch nicht für Zwecke allein, die außer ihm liegen in Himmelsfernen und im Jenseits: denn wenn der Mensch nur sich selbst getreu zum Wahren, Guten und Schönen fortschreitet, wird er auch seinem Gotte getreu, wird sein Glauben ihm heilig sein.

---

[1]) Reisejournal. 4, 372 und 454.
[2]) Von Notw. d. Schulen. 30, 89 u. 30, 251.
[3]) Von der Grazie. 30, 25.
[4]) Vom echten Begriff der schönen Wissenschaften. 30, 150.
[5]) Vom Genius einer Schule. 30, 189 ff. u. a. a. O.
[6]) Von der Heiligkeit der Schulen. 30, 286 ff.

„Geist und Herz“ sollen gebildet werden, beides, nicht eines für sich. Also kein Phantast und Schwärmer wird aus Herders Schule gehen, aber auch kein Buchstabenmann; denn „Buchstabenmänner sind die unglücklichsten von allen.“[1])

So wird der Zögling durch Erziehung erhoben, „daß er sich selbst bestimme, gut lese, höre, betrachte, genieße, sehe, fühle, lebe, daß er wisse sein eigener Herr zu sein.“[2]) Aus dem Jüngling wird ein Mensch. Er vermag nun selbst am Fortschritt der Nation zu arbeiten. Ein glückliches Volk, das Menschen von dieser Bildung besitzt, das sich aus solchen Menschen zusammensetzt, das von solchen Menschen geleitet wird! Es wird imstande sein, seine edlen Anlagen, die ihm als Nation im Kreise der gesamten Menschheit gegeben sind, zur Entfaltung zu bringen und dadurch dem Fortschritt der Menschheit zu dienen; denn nur durch die Entfaltung der nationalen Eigenart trägt nach Herder ein Volk zum Kulturfortschritt bei.

Welch' ein weites Fruchtgefilde eröffnet sich nun dem Auge des Erziehers und Menschenfreundes! Ein Zögling aus dieser Schule kann getrost ins Leben treten. Er ist allem gewachsen, denn er hat gelernt, überall zuerst Mensch zu sein. Auch im engsten Kreise und in den schwersten Lagen des Lebens wird er dereinst sich selbst nicht verlieren, denn die Grenzen der Menschheit sind ihm bekannt, das Vertrauen in die Menschheit erfüllt sein Herz, und das Bewußtsein seiner Menschenwürde schwellt ihm die Brust. Welch' ein erhabenes Ziel!

Aber dieser Herder der Humanität hatte schwer zu kämpfen gegen die, die dieses Ziel nicht kannten oder nicht kennen wollten und die bei jedem Schulbuche, bei jeder Arbeit und Aufgabe fragten: „Cui bono?[3]) Welchen Nutzen gewährt es?“ Deutsche Schule, gibt's nicht auch heute noch solche Frager, die deine Hallen zum Jahrmarkt, dein Haus zur Trödlerbude machen wollen, wo sich jeder sucht, was ihm behagt? — solche einseitige Köpfe, die dich für eine Werkstätte halten, aus der prächtige Denkmäler von Staatsmännern und Dichtern, wie von Männern des Wissens und der Arbeit hervorgehen, denen aber nur leider der lebendige Odem fehlt, der sie zu Menschen macht? — solche Frager, die dir dein Ehrenkleid, deine Menschheitsideale,

---

[1]) Von den Schulen als Werkst. d. Geistes Gottes. 30, 235.
[2]) Reisejournal. 4, 384.
[3]) Vom Zwecke der eingeführt. Schulverb. 30, 124.

rauben wollen, um dich mit allerhand Flitter und Tand zu behängen, den Kindern und dem Menschlichen in ihnen zum Unsegen und der Welt zum Gespött? Hast du nicht heute noch zu streiten gegen die Frage: Cui bono? — gegen die in materiellen Interessen Erstarrten, die alle Bildungstoffe bewerten nach dem Nutzen, den sie einbringen oder nicht einbringen? —

Der Staat fordert Menschen von dir, deutsche Schule, und die Menschheit verklärte Ebenbilder ihrer selbst; wehe, wenn du ihnen nur Standesmenschen gibst und Egoisten und Rechner!

Wie heilig ist Herder eine solche vom Lichte des Humanitätsideals erfüllte Schule, ein wahrer Tempel der Menschheit! In einer solchen Schule empfangen wir durch Unterricht und Erziehung den besten Teil unseres Wesens.[1]) Das ganze menschliche Geschlecht wird nun gewissermaßen zu einer durch alle Jahrhunderte fortgesetzten Schule,[2]) und jeder zerstörten Schule muß der Menschenfreund eine Träne nachweinen, denn mit ihr ging ein Keim für die ganze Nachkommenschaft verloren.[3]) Wie unendlich hoch erhebt sich Herder hier über gewisse Pädagogen seiner Zeit, die die Schule zu einem Spielplatz machen wollten, über die Genies und Schwärmer, die den Ernst der Bildungsarbeit verwässerten mit oberflächlichen, zum Teil sogar leichtfertigen Grundsätzen und verlangten, daß sich die Schüler aus Büchern hier und da etwas zusammenlesen, was, wie Herder sagt, doch weder zum Kohl noch zum Salat taugt.[4]) „Eine verderbliche Seuche“ nennt Herder die Geniesucht;[5]) denn er weiß, daß in der Natur und im Lernen die Rosen unter Dornen wachsen und daß man sie nur auf diesen pflücken kann.[6]) Tief und ernst ist also seine Auffassung von der Schule: Die Schule ist ihm eine regelmäßige, strenge, bedächtliche Kunst in der Hand fleißiger, erfahrener Lehrer,[7]) wo eine Sprache oder ein Geschäft gründlich und nach Regeln geübt, unsere Fehler uns aus Gründen gezeigt und verbessert werden.[8])

[1]) Von Notwendigk. u. Nutzen d. Schulen. 30, 86.
[2]) Ebenda.
[3]) Von Nutzen u. Notw. d. Schulen. 30, 87.
[4]) Ebd. 30, 91.
[5]) Ebd. 30, 96.
[6]) Von der verbess. Lehrmethode. 30, 57.
[7]) Von Nutzen u. Notw. d. Schulen. 30, 84.
[8]) Ebd. 30, 90.

Darin liegt die Forderung, aber auch die Anerkennung einer tiefgehenden, treuen Lehrerarbeit. Es sind Worte, von denen aus ein freundliches, erquickendes Licht über unser mühevolles und zuweilen so wenig dankbares Schaffen sich ergießt. „Einsicht und Treue sind die beiden Edelgesteine, die den Amtsschild eines Lehrers schmücken wie den Brustschild Aarons.“[1]) Diesen Schild halte rein, deutscher Lehrer! Das Lob der Treue, die Herder hier von dir fordert, hat dir noch niemand zu rauben gewagt und kann dir niemand rauben. Und wenn Herders Genius in späteren Zeiten auf dich blickt, so laß ihn sehen, daß die Treue in deiner Arbeit, in der das Geheimnis deiner Erfolge ruht, noch immer dieselbe ist! —

Das treue Wirken zum Fortschritt der Menschheit im Wahren, Guten, Schönen auch in der Schule: das ist nicht spielendes, blinkendes Feuerwerk, das ist vielmehr helles Licht des Geistes, das hinüberleuchtet bis in unsere Tage, das uns befähigt, Menschen zu bilden und uns immer davor behüten wird, die Schule zum Probierstein falschen Goldes zu machen. —

Licht ist Herders Dichten und Schaffen, aber auch Liebe. Wunderbar! Sein eigenes Leben rauschte an ihm vorüber in Verbitterung. Er war nicht eine Natur, die Frohsinn und Heiterkeit um sich verbreitete. Freunde hatte er nur wenige, und nur auf wenige Auserwählte vermochte er Liebe zu strahlen, und dann war es wohl kaum die Liebe, die mit Sanftmut gepaart ist und mit heiterem Sinne zu dulden weiß. So hat er denn, obwohl reich begabt und vom Glück begünstigt, mit Groll sein Leben beschlossen.

Wie anders, wo es sich um das Gemeinwesen der ihm anvertrauten Schule, seines Volks oder überhaupt um das große Ganze handelt. Sein poetisch empfindender Geist personifiziert alles, auch Ideen, auch Gemeinwesen. Wie ihm die Sprache ein Wesen ist, das entsteht, sich entwickelt, blüht und vergeht, so auch ein Volk, so auch seine Schule. Für sie, als für ein Gemeinwesen, hat er ein Herz voll Liebe, er fühlt sich als ihr Vater. Das Licht, mit dem er den Spuren der Entwicklung eines solchen Gemeinwesens nachgeht, mit dem er in seine geheimsten Verzweigungen leuchtet, mit dem er in seine Tiefen dringt, dieses Licht strahlt gleichzeitig die Wärme der Liebe aus, aber einer durchgeistigten, idealisierenden Liebe, die dem Ganzen gilt. Wie die Flamme leuchtet und

[1]) Von der Grazie. 30, 20.

wärmt, so ist bei ihm dem Lichte des Geistes die wärmende Liebe zugesellt.

Diese Auffassung Herders von der Schule und von ähnlichen Gemeinwesen ist ihm ganz eigen. Sie ist ganz der Eigenart seines literarischen Schaffens getreu, dessen Grundzug ja die poetische, mitempfindende, mitfühlende Durchdringung ist. Schon die Themen seiner Schulreden lassen diese Idealisierung klar erkennen: Er spricht da z. B. über die Grazie, die Integrität, über die Heiligkeit, über die Scham einer Schule, er spricht vom Genius der Schule. Bei dieser idealisierenden Vertiefung und liebenden Hingabe vermischen sich sittliche und schöngeistige Elemente und bewirken jenen Hauch der Heiligkeit, von dem man sich beim Lesen besonders seiner Schulreden vorerst kaum Rechenschaft zu geben vermag, der aber uns ganz erfüllt und wohl in keines Pädagogen Schriften, Pestalozzi in seiner Art ausgenommen, sich wieder findet.

Was ist aber das erste, was ein Mensch von einem Wesen verlangt, das er mit seiner Liebe umfaßt? Sittliche Reinheit, Unverletzlichkeit und Heiligkeit seines ganzen Inneren, seines Charakters. So ist es schon im menschlichen Leben; Herders idealisierende Liebe fordert das gleiche. Wie eine Jungfrau in holder Schamhaftigkeit bescheiden sich zurückhalten soll, so ist auch eine der ersten Forderungen Herders über das sittliche Leben in der Schule die, die übereinstimmt mit der Forderung des Apostels: Die Liebe blähet sich nicht. Bescheidenheit mit einem feinen Schamgefühl gepaart, den Charakterzug, den wir vielleicht mit den Worten „wahre Herzensbildung“, wenn auch recht unvollkommen, bezeichnen, fordert Herder immer und immer wieder.

Denn Herder sieht in allem Hochmut nur verschleierten Egoismus, und Egoismus ist ihm der Todfeind der Liebe, der gefährliche Erbfeind der Schulen. Deshalb geht er mit den „hohlen und leeren“ Egoisten scharf ins Gericht. „Ein Jüngling muß bescheiden sein in seinem Wissen und in der Äußerung desselben, nicht aufgeblasen, nicht ruhmredig und verachtend . . . „Siehe,“ so fährt er fort, „die wachsende, blühende, duftende Pflanze an; sie gibt und nimmt; mit allen Elementen zusammenhängend nimmt sie von allen Elementen, von Licht, Luft, Wasser, Erde, verarbeitet es in sich selbst und gibt es würzhaft der Welt wieder. Sie kündigt sich durch ihr Dasein still an, nicht ruhmredig; der Naturcharakter ist in sie stille geprägt. Ahmet diese Kinder der Natur auch durch sittsame Bescheidenheit nach, ihr Jünglinge; nichts verunziert einen Jüngling mehr als

Dünkel; er macht starrsinnig, widersprechend, stolz, überlästig, grob und unerträglich."[1])

Bis zu Haß und unsäglicher Verachtung steigert sich seine Abneigung gegen „das unverschämte Gesicht, das Homer die Hundsstirn nennt." „Wenn ich mir," so bricht sein Eifer los, „von Gott je einen kleinen Winkel des Himmels erbitten darf, so ist's der, wo keine Unverschämtheit, keine schamlose, keine Hundsstirn neben mir wohnt."[2])

Herders Schule war zwar nach dem, was wir von ihr aus seinen Schulreden und dem Zeugnis verschiedener Zeitgenossen nnd Zöglinge wissen, eine wahre Pflegstätte der Wissenschaften, und ein Geist edlen Wetteifers im Wissen und Können ging durch sie. Aber doch herrschte der Geist des Studiums und der Bücher nicht allein, und die Wissenschaft wurde nicht zur Tyrannin, die den Kopf beherrscht und Herz und Brust verschließt. Sondern auch hier war das Licht des Wissens gepaart mit dem wärmenden Hauche der Liebe, die da weiß, daß der Mensch nicht bloß zum Denken, sondern auch zum Fühlen und zu edlem Wollen geboren ist, der Liebe, die Charaktere bildet, nicht Buchstabenmenschen. Wissenschaft und Gelehrsamkeit, die ohne Gefühl und Gemüt einherstolzieren, mag Herder nicht in seiner Schule leiden. „Was helfen Wissenschaften ohne Sitten? Was helfen alle erworbenen Kenntnisse ohne Gemüt?"[3]) Charaktere wollte Herder bilden in einer von Liebe durchwärmten Schule, Charaktere, „die das Maß ihrer Kräfte und Verdienste, samt der Größe ihrer Pflicht kennen, die auch in ihren Wünschen, Forderungen und Anschauungen gegen andere Maß halten."[4])

Es ist eine durchgeistigte Liebe, sagten wir oben, mit der Herder seine Schule umfaßt, eine heilige Liebe, die das geliebte Wesen unverletzbar und heilig sehen will. So hebt Herder seine Schule hinaus über das Profane, so idealisiert, ja heiligt er sie und weiß, daß sie als Ganzes rückwirkend ihre Glieder heiligen wird. — Es ist erquickend zu lesen, wie Herder diese Absonderung zur Heiligkeit und Integrität vornimmt, wie er die Schule deshalb zu einem Wesen erweckt, dessen Glieder sich im Wetteifer edler und heiliger Gesinnung vereinigen, das Herder in liebender Fürsorge an seinem Busen hegt und pflegt und über dessen Unverletztheit er wacht.

[1]) Vom Fortschreiten einer Schule mit der Zeit. 30, 246 ff.

[2]) Von der Scham einer Schule. 30, 205.

[3]) Von den Schulen als Werkstätten des Geistes Gottes. 30, 231.

[4]) Von der Scham einer Schule. 30, 205.

„Integrität sei unserer Schule Charakter, Blume und Zierde,“ [1]) so sagt er. Eine Schule sei unverletzbar. Sie sei etwas Ganzes in ihrem liebenden Gemeingefühl. „Jeder muß sein Ich, sofern es das Ganze fordert, dem Ganzen aufopfern.“ [2]) Das Gemeinsame ist die Seele des Instituts. Nichts soll dieses verletzen, ebenso wie ein menschlicher Charakter nie zerstückt sein muß. [3]) Etwas Ganzes ist die Schule auch in ihrer auf gegenseitiger Liebe ruhenden Sittlichkeit, etwas Ganzes in ihrer Redlichkeit und in ihrem unangetastet guten Namen. [4])

So macht Herder die Schule zu einem Garten, in dem die lieblichen Blumen edelster Gesinnungen unter der sorgenden Hand des Gärtners blühen, und diesen Garten umgibt er mit der schützenden Schranke der Integrität. Erstreckt sich also die Integrität mehr auf die äußere Seite der Schule, so predigt Herder auch die Verinnerlichung, die Erhebung des Heiligsten im Menschen, seines Geistes. „Heilig ist eine jugendliche Seele; die obersten Engel des Himmels, sagt Christus, sind ihre Diener und Schutzgeister mit Freuden; in dem reinen, jugendlichen Antlitz einer Kindesseele schauen sie Gott. Wehe ruft er aus über den, der eins der Kleinen ärgert.“ [5]) „Dieses reine Göttliche,“ so sagt Herder, „soll jeder Jüngling in sich bewahren und ausbilden, soll aber auch jeder Lehrer in seinem Schüler, als seinem jungen Freunde, anerkennen oder kennen lernen, es lieben, ehren und ausbilden! — In ihm wohnt des Menschen einzelne Kraft, seine reinste Glückseligkeit, seine innigste Weisheit.“ [6]) Deshalb soll die Schule auch heilig sein in dem, was sie bietet: „Schafft mir hinaus,“ sagte Christus, „die Taubenkrämer und Wechsler. Meines Vaters Haus ist ein Heiligtum.“ [7]) In der Schule werden nur heilige Sachen gelehrt: Die Grundsätze echter und reiner Wissenschaft sind heilig. Heilig sind die klassischen Autoren, heilig die unverletzbare Regel des Wahren, Guten und Schönen, die an ihnen gezeigt wird. [7]) Heilig ist die Regel eines festen gesunden Geschmacks, einer reinen Sittlichkeit und Vernunft. [7]) Heilig ist die Ordnung, [8]) heilig sollen die

[1]) Von der Integrität einer Schule. 30, 204.
[2]) Ebenda. 30, 202.
[3]) Ebenda. 30, 203.
[4]) Ebenda. 30, 204.
[5]) Von der Heiligkeit der Schulen. 30, 286.
[6]) Ebenda. 30, 289.
[7]) Ebenda. 30, 287.
[8]) Ebenda. 30, 290.

Sitten sein.[1]) Das Anstößigste und Ärgerlichste ist eine Beleidigung der heiligen Zucht, des Anständigen und Edlen.[2])

Doch wer nun etwa meint, daß die Schule, von der Herder mit so ernsten Worten heilige Sitten fordert, in mönchischer Zucht und in Weltflucht von jeder Berührung mit der Außenwelt abgeschnitten gewesen sei und daß ihre Angehörigen nur hinter Klostermauern die Sonne haben lachen sehen, der ist im Irrtum. Wer vermeint, diese Schule sei wohl gar ein Stockhaus gewesen, in dem alles einer strengen, ja harten Sittlichkeit diente, der irrt. Nicht Mönche, sondern Menschen, nicht Klosterbrüder, sondern Bürger, nicht Weltflüchter, sondern heitere, schaffensfreudige Kinder dieser Erde .wollte Herder erziehen, und an der geistigen Wiege seiner Zöglinge sollten nicht bloß Zuchtmeister zur Sitte, sondern alle neun Musen stehen, — alle neun Musen und die drei Grazien dazu. Denn Grazie soll über die Schule ausgegossen sein. Ein verklärender Hauch der Anmut soll in ihr wehen. Keine Wissenschaft, die in der Schule gelehrt wird, ist ja an sich schön; durch den Vortrag wird sie eine Wüste oder ein Eden.[3]) Da soll nun der Lehrer alle die Reize, die der Wahrheit und liebenswürdigen Tugend eigen sind, spielen lassen.[4]) Alle Mühe wird dann versüßt, alle Arbeit erleichtert, und wenn so der Lehrer die Huldgöttin in die Wissenschaften und in die Sitten einführt,[5]) so werden die Schüler glauben, daß sie in Lustgefilden des Paradieses wandeln.[6])

Über dieser sittlich reinen, heiligen und unverletzbaren, von Anmut übergossenen Schule schwebt ein Genius, der sie in das Reich der Wesen aufnimmt, der über sie wacht, sie verjüngt, ihre Kräfte weckt und ihre Glieder belebt. Er ist der wahre Schutzgeist der Schule, der dem Jüngling zuruft: „Ehre dich selbst, deine Bestimmung ist heilig!“ Doch auch den Lehrer der Anstalt fordert er auf, die Persönlichkeit des Schülers zu achten: „Ehre und liebe den Geist ihrer Jugend,“ so spricht er, „entweihe ihn nicht mit Scheltworten und Erbitterungen. Denn du selbst wirst ihr Genius und Führer sein auf dem Wege des Lebens. Oft wird deine warnende Stimme in ihrem Herzen wiederklingen, auch wenn sie dich nicht mehr sehen.[7])

[1]) Von der Heiligkeit der Schulen. 30, 287.
[2]) Ebenda. 30, 288.
[3]) Von der Grazie in der Schule. 30, 24.
[4]) Ebenda. 30, 23.
[5]) Ebenda. 30, 24.
[6]) Ebenda. 30, 21.
[7]) Vom Genius einer Schule. 30, 195.

So wird bei Herder der Lehrer selbst zum Genius seiner Schüler. Und wie die Liebe die gemeinsame Stammmutter ist aller der erhabenen Tugenden, die Herder von der Schule fordert, so wird auch die Liebe die Leiterin der Schulzucht. „Die Zeiten sind vorbei," so ruft er aus, „da Schimpfworte wirken konnten, was sie vielleicht auch nie gewirkt haben: wahre Scheu und Ehrfurcht."[1]) Für mittelalterliche Tyrannei ist in seiner Schule kein Raum. Als ein väterlicher Freund hält er den Schild der Gerechtigkeit über seine Schule, und der Hauch wärmender Liebe verbindet sich in der Handhabung der Schulzucht mit dem Lichte seines Humanitätsideals. Die Anlagen und Keime im Menschen sind ihm heilig. Er kann nicht glauben, daß niedrige Gesinnung und Roheiten sie zu menschlicher Vollkommenheit zu erheben vermöchten. „Das Gesetz muß herrschen und der Lehrer darauf halten mit Lindigkeit und Schärfe, allemal aber leidenschaftslos, mit Liebe und Güte."[2]) Sieht er doch sogar in der Möglichkeit zu irren eine menschliche Anlage, die ihm, wie alle, heilig ist. Und ist der Irrtum der ganzen Menschheit eigen, wieviel mehr der unerzogenen Jugend: „Nach unserer Art auf Abwege geraten, ist eines zu hohen Gemüts Kennzeichen, als daß es einer niedrigen, im Kote sich schleppenden Seele zuteil werden könnte."[3]) Und wieviel muß in der Erziehung aufs Konto des Irrtums gesetzt werden, was nur allzu häufig der Bosheit und der Niedertracht zugeschrieben wird.

Soll ich diesem erhebenden Bilde das Bild des Lehrers gegenüberstellen, das Herder in eben der Treue dem Leben seiner Zeit nachgezeichnet hat?[4]) Es kann nicht schaden. Freilich, der Schulmeister von damals war derart, daß man mit seinem Namen den Begriff verband, daß die Grazien des Himmels bei seiner Geburt ihn nicht freundlich angeblickt haben. Seine Wissenschaft ging kaum hinaus über den Donat, das erste Märtyrerbuch, an dem die Jünglinge sich zu Doktors, er selbst sich zum Tagelöhner arbeitete. Seine Methode war auch nach dem barmherzigsten Lexikon Pedanterie, seine guten Sitten ein knechtischer Schulzwang, sein bester Anstand eine trockene Steifheit, ein Gängelwagen, der höflich grob macht. Das ist der Lehrer, der Schrecken der Knaben.

---

[1]) Von der Scheu und Achtung. 30, 160.
[2]) Ebenda. 30, 165.
[3]) Parabel. 16, 138.
[4]) Von der Grazie in der Schule. 30, 18 ff.

Und wer waren unsere Amtsbrüder von damals, „die sich zu so staubigen und unbekannten Stellen drängten?“ Solche, die gegen ein niedriges Los, gegen widriges Schicksal und unglückliche Talente zu kämpfen hatten; solche, die sich willig zum Handwerker und Lohndiener herabdrücken ließen; solche, die den elenden Grundsatz zum Mittelpunkt hatten: „Die Welt gehe, wie sie will, ich tue das Meine so hin.“ Ist es dann ein Wunder, wenn das Bild des Lehrers zum Schrecken der Knaben wurde? Ist es dann ein Wunder, wenn der Lehrer alles andere als eine erzieherische Persönlichkeit war, wenn an Stelle des feinen, künstlerischen Empfindens der Handwerkston das Erziehungswerk leitete und Dienstbotengeist und Knechtsgesinnung die Herrschaft führten? „Wenn der feinste Geist vierzig Jahre im sibirischen Exilio lebt, wird er auch ein Ostjake.“ —

Hundert Jahre sind seit der Zeit verflossen, da diese Worte erklangen. Die deutsche Schule erkennt keine Stockmeister und Lohndiener mehr an. Die Erziehung ist auf Liebe basiert und der Unterricht zur edlen Herzenskunst erhoben, der Geist der Liebe und Heiligkeit ist der Schule zum Gemeingut geworden. ‘Die deutsche Schule weiß heute, daß ein Schullehrer nicht eigentliche Gelehrsamkeit, aber Talente, Talente haben muß, um leicht und doch gründlich, ganz und spielend die Wissenschaften einzuzaubern, daß er ohne Grazie doch immer ein unvollendeter Lehrer bleibt. Die deutsche Schule mag aber immer daran denken, daß Herder es auch mit war, der sie mit neuen Idealen erfüllte, der durch die Erweckung geistigen Lebens, — mehr, vielmehr, — der durch die Mitarbeit bei der Neuschöpfung eines geistigen Deutschland auch sie aus dem Schlafe rief und ihr half, sich von den Fesseln einer tief eingefressenen Barbarei zu befreien. —

Warum wir aber dieses Bild aus trüber Vergangenheit uns jetzt vorhalten? — Es ist immer gut, wenn man im Wohlstand auf Zeiten der Armut zurückblickt, und immer gut, wenn man sich die Wandlung der Anschauungen von Zeit zu Zeit recht drastisch vor Augen stellt. Damals malte ein Herder der lauschenden, vielleicht ergötzten Zuhörerschaft jene Karikatur. Heute dürfen wir einen Dippold von unseren Rockschößen schütteln. Unsere Schule ist in Herderschem Geiste fortgeschritten. Nicht Autorität allein, sondern sie und die Liebe führen das Szepter. Wo aber ja noch einer ist, dem die Grazie fehlt, der hundert Jahre des Fortschritts auf den Bahnen der Liebe verschlafen hat, der sich mit dem Stock unter dem Arm und mit Fluchworten auf den Lippen die Augen reibt und zur Schande der Menschheit die Barbarei früherer Jahrhunderte in Zucht und

Methode fortzusetzen gedenkt, ihm sei das von Herder gezeichnete Bild ein Spiegel, ihm sei Herder ein Rufer und Mahner, der auch die letzten Reste eines unglücklichen Zeitalters im Schulwesen beseitigen will, ein Mahner, der ihm zuruft:

> „Willst du mit Reiz ein Lehrer sein,
> Sei wie die Jugend frisch und wie die Unschuld rein,
> Ein Vater voll Gefühl, so wie die Wahrheit frei,
> Und patriotisch treu.“ [1])

Nun zieht die Tyrannei hinaus aus den Tempeln der Erziehung, um ihnen ewig ferne zu bleiben. Heiligkeit und Anmut bereiten der Liebe eine Stätte. Nun wohnt sie in diesen Räumen und wird da heimisch. Und die hinausziehen aus ihrem Hause, tragen ihre Spuren im Herzen: Menschen sind's, die Liebe üben und demütig sind. — —

Wo Licht des Geistes leuchtet und Liebe die Herzen erwärmt, da ist ein lustiges Sprießen und Schwellen, ein munteres Wachsen und Entfalten in frischer, freier Luft auf segenprangenden Fluren. Da ist alles Gesundheit und Reinheit, da strotzt es von Kraft, die immer neu schafft, neu gestaltet und sich selbst überstürzen möchte: Leben, Leben, allenthalben Leben. Giftiger Hauch und schwüle Lüfte brüten da nicht über dumpfen Moderwinkeln, und die Feinde des Lebens, die Kräfte, die verneinen und das Böse schaffen, sie fliehen diese Sonnengefilde. Nur da, wohin das Licht nicht dringt, wo der Strahl nicht wärmt, in Sumpf, Morast und finsteren Löchern wohnen Eulen und Finsterlinge.

Wie es bei Herder sprudelt von gesundem, lichtfrohem Leben! Seine ganze Art zu wirken, zu schreiben, zu denken, zu verknüpfen, auszumalen ist voll Leben, und wo ein Mensch von diesem Born des Lebens kostet, der wird selbst zum Leben erweckt. Es ist selten ein Geist gewesen, der in seinen Schriften so anregend, so feurig, so belebend zu wirken verstand. Schattenhafte Gedankengebilde waren seinem Geiste fremd; denn das Abstrakte ist tot, er aber war ein Mann lebensvoller Gestaltung und lebendiger Mitempfindung. Wer fein ausgeklügelte Philosopheme sucht, wo die Wahrheit auf Nadelspitzen ruht, der gehe nicht zu Herder. Wer sich an den trostlosen Kartenhäusern subtiler Deduktionen zu erfreuen vermag, der gehe ja nicht zu Herder. Philosophie zersetzt, aber baut nicht auf. Herder aber war ein Baumeister in Stein, Marmor und Elfenbein, nicht in

---

[1]) Von der Grazie u. s. w. 30, 26.

Kartenblättern; — und wo er sich einmal in diesen Kartenblättern versucht hat, da hat er Schiffbruch gelitten.[1])

Wo du aber unverfälschtes Empfinden, reines Naturgefühl, wo du Begeisterung, Teilnahme, wo du frische, unmittelbare Gedanken über Dinge und Ideen und über den Zusammenhang der dich umgebenden Welt, in die du ja gestellt bist, in einer ebenso lebendigen, bilderreichen, mit Gefühl belebten Sprache suchst, da ist Herder der rechte Mann, da studiere ihn, und du wirst erkennen, er ist Leben und erweckt Leben.

Wo auch immer Herder eingriff in die Gebiete des geistigen Lebens seiner Zeit, machte sich diese lebenspendende Art geltend. Auch die Schule hat er mit neuen, lebensstarken Ideen erfüllt, indem er Fesseln brach und Geister befreite. Und wie schwere Fesseln auf unserm Volke lagen, wie dieses Volk unter ihrem Drucke litt, brauche ich es noch zu erwähnen? Soll ich reden von der Tyrannei, mit der der französische Geschmack, französisches Wesen, das deutsche Geistesleben bedrückte, und die erst Lessing mit Keulenschlägen vernichtete? Soll ich reden von den Fesseln lateinischer Erziehung, die, ein gewaltiger Anachronismus, in neuer Zeit und bei neuen Aufgaben ein Stück verstaubten Mittelalters bedeutete? In der Schilderung dieses geistigen Elends hat Herder die höchsten Töne gefunden. — Wir heben vor allem ein Verdienst Herders heraus, das ihn zum Befreier der Schulen macht: wie er brach die Herrschaft, die das Latein ausübte, wie er die Muttersprache in Erziehung und Schule zu neuem Leben erweckte. —

„Wie wenig der Deutsche Deutsch kann, liegt am Tage; nicht der Bauer, nicht der Handwerker allein reden ein verworrenes, abscheuliches, verruchtes Deutsch; sondern je höher hinauf, da gehts oft desto schlechter, bis man auf der Spitze des Berges sich des Deutschen gar schämt. Lernt Deutsch, ihr Jünglinge, denn ihr seid Deutsche!“ [2])

„Lernt Deutsch!“ ruft Herder den Jünglingen zu. Daß die Muttersprache ein Hauptbildungsmittel sei, haben andere auch betont. Zu seiner Zeit lag diese Forderung ja in der Luft. Die Nützlichkeitsprinzipien der Aufklärung mußten auf die Forderung kommen, daß die Muttersprache in allen Schulen zu pflegen sei, und sind auch dahin gekommen. Aber keiner von allen den neuen Propheten im Erziehungswesen seiner Zeit hat diese Forderung so tief begründet,

[1]) Streit gegen Kant.

[2]) Vom Fortschreiten einer Schule mit der Zeit. 30, 241 ff.

keiner hat mit so tiefgrabendem Eifer die Wurzeln bloßgelegt, mit der die Muttersprache in Erziehung und Schule festgewachsen ist.[1])

Vernunft und Sprache sind bei Herder dasselbe. Nicht bloß in ihrem Ursprung, sondern auch in ihrer weiteren Entwicklung sind sie identisch. Ein Volk hat seine besonderen Urzustände, es hat seine Entwicklung, seine Lebensalter: die Sprache spiegelt das alles genau wieder. Ein Volk hat seinen Nationalcharakter, so auch die Sprache. Auch im einzelnen Menschen decken sich die Anfänge des geistigen Lebens mit den Anfängen der Sprache: die ersten Wörter, die wir lallen, sind die Grundsteine unserer Erkenntnis. Auch im weiteren Bildungsgange bilden sich Sprache und Gedankenkreis zugleich. *Die Muttersprache ist also die einzige Sprache, die einem Volke ihrem Charakter nach, ihrem innersten Wesen nach und in ihrem vollen Umfange verständlich ist.* So wird sie bei Herder aus psychologischen, kulturgeschichtlichen und damit nationalen Gründen nicht zu *einem*, sondern schlechthin zu *dem* Werkzeuge der Erziehung.

Und wie stehen die fremden Sprachen zu ihr? Hütet die Muttersprache, so können wir zusammenfassen, wie ein Kleinod vor den fremden Eindringlingen. Gebt ihr ihnen Macht über sie, so verliert sie ihren Charakter, die fremden Sprachen fressen sich ins Mark der Literatur ein, vergiften den Geist der Nation, veröden ihr das Herz, und Denkart und Sprache der ganzen Nation bleiben in ihrer Entwicklung zurück.

Also weg mit den fremden Sprachen, wo sie sich zu viel anmaßen! Die Muttersprache ist die Grundlage für alle andern, sie ist der Leitfaden durch alle andern, sie ist der Maßstab zu allen andern.

So steigt die Muttersprache aus der Asche am Herd hervor: Hundert Hände sind beschäftigt, ihr beschmutztes, mit Flicken und Lappen verunziertes Kleid zu reinigen und auf ihren Wangen das frische Rot der Lebenslust hervorzuzaubern. Aus dem Aschenbrödel wird eines Königs Braut, eines herrlichen Volkes geliebte Fürstin. Und wie sie sich ihren Hausstand gründet, bringt sie mit ihre herrliche Schwester, *das nationale Leben, das nationale Empfinden, den nationalen Stolz.* Auch bei ihrem Einzug war Herder der Herold und Rufer geworden.

---

[1]) Vergl. des Verfassers Abhandlung in den „Pädagogischen Studien" (1902, 5. und 6. Heft. Dresden, Bleyl & Kämmerer): „Darstellung und Kritik der Gedanken Herders über die Muttersprache."

Denn die Muttersprache war ja Herder der beredteste Ausdruck des nationalen Lebens. Ja das einzige Band, welches nicht bloß die Glieder einer Nation unter sich, sondern diese mit ihrer Vergangenheit zu einem Körper zusammenschließt, war ihm wieder die Muttersprache. In ihr lebt und webt ja der Geist der Nation, in ihr sedet die Geschichte von den Urvätern an, in ihr ruht das Fühlen und Empfinden von Jahrtausenden, und alle die Stürme, die das Volk in seiner Entwicklung über sich hat ergehen lassen müssen, haben auch die Muttersprache durchbraust. Und wo an dieser Eiche ein Knorren, wo ein Aststumpf zum Himmel ragt, wo Moder seinen Stamm angefressen, — aber auch wo das Gewirr der Äste in gewaltiger Fülle zu den Wolken strebt und das Laubdach zu herrlichem Dome sich schließt, — überall sehen wir die Spuren der großen Vergangenheit. So wird sie Trägerin der Empfindungen von Jahrtausenden in ihrem Bau, in ihrem Wesen, Interpretin des ganzen geistigen Lebens einer vorübergerauschten Zeit, mit dem sie bis in die feinsten Fugen übereinstimmt, dem allein sie sich in allen Wendungen anzupassen vermag, denn sie allein hat sich ja in und mit ihm gebildet. —

Nun sind sie vorüber, die Zeiten nationalen Niedergangs, die Zeiten, „da wir unersättlich in unfruchtbarem Wissen und in geschäftigem Treiben für andere allem hofierten, was fremd war, die Zeiten, da wir die Livree aller Nationen trugen nicht etwa als ihre Kammerdiener, sondern als ihre Schuhputzer, Gassenkehrer und Besenbinder. Sie sind, wills Gott, vorüber, diese Zeiten, da unsere Gelehrten und Staatsmänner sich groß dünkten, wenn sie die Kanzlisten und Torschreiber der ganzen Welt sein konnten.[1]) Nun versteht sichs für Herder von selbst, daß die Schule, in der die Muttersprache auf dem Lehrstuhle sitzt, National- und Provinzialfarbe bekommen müsse; freilich, so setzt er einschränkend hinzu, nur Farbe, nicht mehr, — denn der Schüler soll für alle Welt erzogen werden.[2])

Nun sind für Herder auch die Zeiten vorbei, da das Latein in gewaltiger Übermacht dem Erziehungswesen seinen Stempel aufdrückte. Er denkt da zuerst an das Mittelalter zurück, da die „lateinische Religion“ gedankenlose Hartnäckigkeit im Behaupten lehrte, da die lateinische Literatur den Geist erstickte und den Geschmack an Spekulationen und Unsinn schnitzelte, da die lateinische Mönchs-

---

[1]) Von den Gefahren der Vielwisserei. 30, 282.

[2]) Reisejournal 4, 400 ff.

sprache ewige Barbarei in die Sprache des Landes einführte.[1] Sie sah wohl schön aus, diese lateinische Mönchssprache des Mittelalters. An Schminke und Putz fehlte es den Mönchen nicht, mit denen sie ihre Predigten, Gedichte und Abhandlungen und Chroniken balsamierten; und dennoch sind ihre Werke Mißgeburten, entweder tote Gerippe oder Leichname, die einen übeln Kloster- und Mönchsgeruch von sich geben.[2]

Zwar diese schlimmste der Barbareien verschwand, jedoch nur, um einer wohl edleren, aber desto gefährlicheren Herrin Platz zu machen: Denn im alten klassischen Gewande, ihrem Urbilde ähnlicher, entstiegen die alten Sprachen zur Zeit der Reformation dem Schutt und Staube vergangener Zeiten. Die Cicero, Horaz und Virgil wandelten in deutschen Gefilden. In den Schulen sah man Konsuln und Prätoren einherstolzieren, — freilich nur, wie jene Krähe, im Schmucke erborgter Pfauenfedern, und von den Bauern in Schlesien sagte man, daß sie mit den Kühen im Stalle lateinisch sprächen. Aber hieß das, die nationale Eigenart, das heiligste Gut, wahren? Nein, denn die lateinische Sprache führte dazu, daß der lateinische Geist die Oberhand gewann[3] und der Nation die Originalschriftsteller in ihrer eigenen Mundart raubte.[4] Hieß das, das Erziehungswesen auf eine höhere Stufe heben? Abermals nein! denn man blieb bei der äußeren Schale stehen, lernte, was die Alten gedacht, statt wie sie zu denken; lernte in der Sprache, in der sie gesprochen, statt wie sie sprechen zu lernen.[5] Und von neuem bricht Herder in Klagen aus: „Wenn junge Zöglinge aus den Alten Phrases aufjagen, Lexikon und Grammatik plündern und sich von lateinischen Lappen mit vieler Mühe einen Harlekinsrock zusammenflicken müssen, so dürfte man weinen“.[6]

Niemand glaube nun, daß Herder etwa mit eisernem Besen Kehraus gemacht habe oder auch nur habe machen wollen, und daß er das Latein mit einem Striche aus der Schule entfernt habe. Beim Lesen seiner feurigen Ergüsse könnte man wohl auf diesen Gedanken kommen, und so ein Herder wäre heute, im Zeitalter der Technik und des Materialismus, gewiß so manchem nicht ganz unwillkommen,

---

[1]) Fragmente über die neuere deutsche Literatur. 3. Sammlung. 1, 365.
[2]) Vom echten Begriff der schönen Wissenschaften. 30, 148.
[3]) Fragmente. 1, 378.
[4]) Ebenda. 1, 413.
[5]) Fragmente. 1, 370.
[6]) Ebenda. 1, 406.

nicht bloß Schülern, sondern ganzen Berufsständen, die das Latein als eine überflüssige Last empfinden. — Aber weit gefehlt, soweit ging Herder nicht, nicht einmal in seiner Jugend, wo er doch häufig geneigt ist, in seiner überstürzenden Begeisterung in Extreme zu verfallen: „Will ich die Sprachgelehrsamkeit verleumden? Garnicht! Das Latein soll unsere gelehrte Sprache bleiben!“ [1]) Er ist sich voll und ganz bewußt, welchen hohen Bildungswert das Latein, besonders aber der in der lateinischen Sprache niedergelegte Bildungsstoff besitzt, der sich auf alle Seiten der Menschheit in edelster Verklärung erstreckt, und daß man des Lateins nicht entbehren könne, wenn man diesen Schatz heben wolle. Wo also die lateinische Sprache eine Lehrerin alles Hohen und Menschlich-Schönen wird, wo sie zum Schlüssel wird, in die Höhen der Menschheit vorzudringen, wo sie zum Zauberstab wird, der einen unversieglichen Jungbrunnen edelsten Bildungsstoffes eröffnet, wo sie dazu dient, der alten Griechen und Römer hohe Einfalt, ihre gründliche Würde, ihren gesetzten Gang, ihren ruhigen, weisen und tiefen Geschmack sowohl im Lernen als im Handeln und Leben [2]) der Jugend anzuzeigen, da wird sie recht gebraucht und kann der Erziehung nur zum Segen gereichen. Nach Art der Alten denken und leben zu lernen, das ist der Zweck.

Herder will also das Latein nicht entfernen aus der Schule, sondern nur seine Stellung verschieben. Er will der lateinischen Sprache den Ort anweisen, der ihr gebührt und sie des bevorzugten Platzes berauben, den sie sich so lange Jahrhunderte angemaßt hat. Die prunksüchtige Herrscherin stößt er vom Throne und macht sie zu einer bescheidenen treuen Dienerin, er reiht das Latein ein unter die andern Erziehungsmittel, die die Zeit gebieterisch forderte.

Das unter diesem Gesichtspunkt betriebene Latein schätzt allerdings Herder sehr hoch ein. Ein so gelehrter Mensch, so meint er, ist den Alten gleich, und wenn er in der Sprache der Hottentotten redete. [3])

Das ist die Auffassung Herders. In ihr liegt klar ausgedrückt auch ein Humanismus, aber ein neuer, ein gereinigter. Dieser neue Humanismus hat nichts zu tun mit lateinischer Grammatik, Eloquenz und Phrasenhascherei, soweit sie zum Hauptzwecke des Unterrichts

[1]) Fragmente. 1, 413.
[2]) Von den Gefahren der Vielwisserei und Vieltuerei. 30, 281.
[3]) Vom echten Begriff der schönen Wissenschaften. 30, 146.

geworden waren. Es gibt keinen größeren Gegensatz als diesen Humanismus und den eines Sturm und Trotzendorf. Cicerones werden zu wollen, maßten sich deren Schüler hochmütig an, aber schon als lächerliche Ciceroniani blieben sie in ihren Büchern stecken. Und dieser neue Humanismus führt von da an das Zepter im deutschen Schulwesen. Nie wieder seit dieser Zeit hat die Hydra lateinischer Nachäfferei so frech ihr Haupt erheben können, und die Schulerlasse des Kaisers sind die glänzende Krönung nnd die Sanktionierung dieser in Wahrheit freiheitlichen und zeitgemäßen Ideen.

Es ist also der neue Humanismus, an dessen Wiege Herder Patenamt ausübte. Wo aber das Latein aus dem Unterricht herausrückt, da wird Raum gewonnen für neue Wissensgebiete. Und wenn wir uns fragen: Welcher Art sind sie? da giebt es bei Herder nur eine Antwort: Sie müssen dem Leben dienen. Das fordert Herders lebenweckende Art, das fordert das Licht seines Erziehungsideals. Dieses verlangt, daß der Zögling zum Menschen gebildet werde. Zur menschlichen Bestimmung gehört aber auch, daß er tüchtig sein Amt, sein Geschäft, das ihm auf Erden zukommt, verwalten könne. Wo also die Schule ihren Zweck recht erkannt hat, wird sie auch darauf Rücksicht nehmen. „O werdet Geschäftsmänner, liebe Jünglinge," so ruft Herder aus, „Männer in vielerlei Geschäften! . . . Ein Handwerker, ein Künstler, ein Geschäftsmann ist gewiß der brauchbarere Mensch vor so vielen unnützen, halbgelehrten Buchstabenmalern."[1]) „Die Welt", so sagt er an anderem Orte, „braucht hundert Stellen, wo Realwissenschaften unentbehrlich sind, eine, wo eine gelehrte grammatische Kenntnis des alten Rom gefordert wird,"[2]) und „unsere Zeit will nicht Wortgelehrte, sondern gebildete, nützliche, geschickte Menschen".[3]) Und wie mutet uns die Forderung an, daß die Schule mit der Zeit fortschreiten müsse? Uns ist sie ja selbstverständlich, aber wenn man an den alten Humanismus denkt, der durch zwei Jahrhunderte stillgestanden war, ist sie uns wie eine helle Blume, die inmitten verstaubter Pandekten blüht: „Keine Schule muß sich außerhalb der Grenzen des Raumes und der Zeit befinden, sonst steht sie an unrechtem Ort oder gar keinem Ort; keine muß veraltet sein oder veralten, sonst geht sie unter."[4]) Und was Herders Stellung zu den einzelnen Fächern betrifft, so stimmt sie mit alledem

[1]) Von Schulen als Werkstätten des Geistes Gottes. 30, 235.
[2]) Fragmente. 1, 382.
[3]) Vom Fortschreiten einer Schule mit der Zeit. 30, 245.
[4]) Ebenda. 30, 240.

überein: Wo Leben pulsiert, wo „Eifer nicht akademisch toter Erklärungen, sondern lebendiger, lebendiger Kenntnisse“ erweckt wird,[1]) wie in den Naturwissenschaften, in Geschichte und Geographie; — wo der Geist rechnen lernt, wo sich Augenmaß und Geschicklichkeit bilden, wie in Mathematik und Geometrie, da greift Herder zu, das will er hinein haben in die Schule. Wo aber der Buchstabe herrscht, davon will er nichts wissen. Aus diesem Grunde ist ihm die lebende französische Sprache, wenigstens in seiner Jugendschrift, dem Reisejournal, immer noch lieber als die tote lateinische.

In alle diesem malt sich mit ersichtlicher Klarheit das Bild der Realschule, oder, wenn man will, des Realgymnasiums unserer Tage. Herder hat die Schule hinausgeführt aus dem Dunst der Studierstube in das Leben. Ebenso klar ersichtlich aber ist es, daß in diesen Ideen sich der Einfluß der Pädagogik der Aufklärung, von Rousseau angefangen, verrät. Der neue Humanismus ist ja zum Teil hervorgegangen aus der Ehe zwischen dem alten Humanismus und der Aufklärung. Was diese an Utilitätsprinzipien zu viel hatte, hatte jener zu wenig. Herder steht zwischen beiden und nimmt beide an, indem er zugleich ihre Extreme ablehnt. Daß er insonderheit nicht mit den Aufklärern durch Dick und Dünn geht, beweist folgende Stelle: „Wenn man auf die künftige Bestimmung jedes einzelnen Jünglings sehen wollte, wenn man so ekel Schulen für Juristen und Kuchenbäcker, für Kameralisten und Leineweber haben wollte, sollten statt einer sieben Schulen sein. Die öffentliche Schule ist ein Institut des Staats, also eine Pflanzschule für junge Leute, nicht nur als künftige Bürger des Staats, sondern auch und vorzüglich als Menschen. Menschen sind wir eher, als wir Professionisten werden, und wehe uns, wenn wir nicht auch in unserm künftigen Beruf Menschen bleiben.“[2])

Da sehen wir wiederum sein Erziehungsideal, die Humanität, das wir in dieser Reinheit bei den Aufklärern nicht finden. Hierin liegt der große Unterschied zwischen ihnen und Herder. Er vertieft alles und leitet seine Ideale ab aus dem großen Strome der Menschheit, sie führen ihre Wässerlein aus dem trägen Teiche der Nützlichkeitserwägungen. Sie tummeln ihren schwanken Kahn plätschernd in kindischem Spiel an seichten Ufern, das Schiff seiner Erziehungsweisheit steuert zum hohen Meere, und von dort her sehen wir seine Wimpel noch heute im Winde flattern.

[1]) Reisejournal. 4, 373.
[2]) Vom Zwecke der eingef. Schulverbesserung. 30, 123.

Licht, Liebe, Leben, so sagten wir, ist uns Herder. Wir wollen im Lichte seines Geistes, der alles Hohe denkt und für das Erhabene schwärmt, lernen, die Erziehung als eine edle Herzenskunst zu üben. Wir wollen seiner idealisierenden Liebe einen Funken auch in unserm Innern erglühen lassen und in unsere Schulstuben die blühenden Lilien der Grazie heften. Wir wollen uns freuen am ehemals schlafenden Dornröschen, unserer geliebten deutschen Sprache, und dem Prinzen Herder danken, der es mit dem Kusse nationalen Stolzes auferweckt hat aus seinem Schlafe und der Hofhaltung des deutschen Volkes wiedergegeben hat. —

„Alles Gute gedeiht langsam“, so sagt Herder irgendwo. Auch das Gute, das er gesät hat, ist langsam emporgediehen, und zwischen seinem Reisejournal und den Schulerlassen Kaiser Wilhelms II. liegen fast 130 Jahre. Aber daß es gediehen ist, ist das beste Zeugnis für Herders Ideen. Sie bedeuteten einen Fortschritt in ihrer Zeit; für die spätere Nachkommenschaft aber sind sie der Fingerzeig der Entwicklung geworden.

„Ich gehe durch die Welt; was habe ich von ihr, wenn ich mich nicht unsterblich mache?“ so ruft Herder beim stolzen Blick auf seine Erziehungspläne in jugendlicher, überschäumender Begeisterung. Seinen Manen dürfen wir heute zurufen: Ihr seid unsterblich, nicht bloß im Jenseits, sondern auch für diese Welt. Und auch die deutsche Schule wird euch einen Altar der Verehrung weihen. —

Wenn du, deutscher Lehrer, aus des Tages Gewühl hintrittst vor den schlichten Stein in Weimar und deine Augen haften bleiben an Herders Namen, und du liesest die Worte, die sein Grabmal zieren, so denke daran, daß er auch dir und deinem teuren Kinde, der Schule, ein Prediger war in Licht, Liebe, Leben!

Das Schulwesen der Mark Brandenburg vor der Reformation.

*Von **Friedrich Wienecke** in Berlin.*

Das Bildungswesen in der Mark Brandenburg stand vor der Reformation auf einer sehr niedrigen Stufe. Die Klage Joachims I. bei der Eröffnung der Universität Frankfurt: „In der Mark Brandenburg ist ein gelehrter Mann seltener wie ein weißer Rabe“ *) war berechtigt und ist wohl zu verstehen. Bedingt war der tiefe Bildungsstand durch die eigenartigen Verhältnisse, die in der Mark obwalteten. Während das Schulwesen in Süd- und Westdeutschland schon zu einer verhältnismäßigen Blüte gelangt war, mußte die Mark erst einem slavisch-heidnischen Volke abgerungen werden. Das Werk, das die glorreichen Askanier begannen, fortsetzten und vollendeten, gereicht ihnen selbst, dem deutschen Geiste und der deutschen Tatkraft zum höchsten Ruhme. In einem 150jährigen Kampfe wurde das Land erobert, kolonisiert, germanisiert und christianisiert. Erst 1280 schließt diese Epoche ab. Spät tritt Brandenburg in die Reihe der mittelalterlichen Kulturstaaten ein. Spät entwickeln sich die inneren Verhältnisse, und das märkische Schulwesen ist dieser Entwicklung nicht vorausgeeilt, sondern im Vergleich zu demjenigen der andern deutschen Staaten sogar im Rückstand geblieben.

Die ältesten märkischen Bildungsstätten waren die Dom- und Stiftsschulen. In der Mark bestanden drei Bistümer: Havelberg, Brandenburg und Lebus. Die beiden ersten wurden bald nach ihrer Gründung zur Zeit Ottos III. von den Wenden erobert und verwüstet. Das Christentum mußte dem heidnischen Kultus weichen. Auf dem Domberge zu Havelberg wurde Gerovit, der Frühlingsbringer, und zu Brandenburg der dreiköpfige Triglaff verehrt. Über 150 Jahre behauptete sich das Heidentum, und erst Albrecht dem Bären gelang es, die Bistümer wieder herzustellen. 1144 wurde das Domkapitel zu Havelberg, 1149 dasjenige zu Brandenburg nach der strengen Regel der Prämonstratenser gestiftet.**) Dieser Orden, von dem Kaiser Lothar und dem Papste Innocenz II. begünstigt, sollte mit dem Schwerte des Geistes das befestigen, was der weltliche Arm unterworfen hatte. Insbesondere sollten die Mönche durch ihren Wandel vorbildlich auf die Wenden wirken und ihnen die Segnungen der christlichen Religion und der germanischen Kultur praktisch vor Augen führen. Daß zur Erfüllung dieser wichtigen und schwierigen Aufgabe die Schule ein wesentlicher Faktor sei, war der mittelalterlichen Kirche fremd. Sie glaubte mit ihren äußeren Formen des Gottesdienstes, mit ihren Satzungen und Geboten, gestützt und geschützt durch den weltlichen Arm,

---

*) Moehsen, Geschichte der Wissenschaften. 1781.
**) F. Winter, Die Prämonstratenser. Berlin. 1865.

dies Ziel zu erreichen. In Havelberg bestand keine Domschule. Die Würde des Scholastikus fehlte unter den Domherren. Diese ergänzten sich zuerst aus dem Mutterkloster zu Jerichow. Hier hatte der gelehrte und treffliche Bischof Anselm von Havelberg eine Schule errichtet.*) In Brandenburg wurde mit dem Domkapitel gleichzeitig eine Domschule gegründet. Die Existenz der Domschule zu Lebus bezw. Fürstenwalde, wohin der Bischofssitz und das Domkapitel um 1385 verlegt wurden, ist wenig verbürgt. Die Würden des Scholastikus und des Kantors waren vorhanden, und in einer Urkunde aus der Zeit der Reformation wird auch der Schule gedacht. Wohlbrück erwähnt sie aber in seiner ausführlichen Geschichte des Bistums Lebus nicht.**) Jedenfalls wurde sie aber nicht von Domherren verwaltet; denn diese weilten selten in Lebus oder Fürstenwalde, sondern standen als Räte und Gesandte im Dienst benachbarter Fürsten oder amtierten als Priester an den Pfarrkirchen der märkischen und schlesischen Städte.

Die Domschule zu Brandenburg war mit dem Kapitel daselbst eng verbunden. Sie war ein Priesterseminar, auf dem junge Geistliche, insbesondere angehende Domherren, vorgebildet wurden. Die gesamte Ausbildung überwachte der Dekan des Kapitels; unter ihm wirkten der Scholastikus, der Lektor und der Kantor. Die Schüler unterschieden sich in Minores und Domicellares.***) Sie wohnten, wie die Domherren, in besonderen Gebäuden zusammen und waren wie diese der strengen Prämonstratenserregel unterworfen. Ihre wissenschaftliche Ausbildung war dürftig; sie beschränkte sich auf scholastische Theologie, Erlernen der lateinischen Sprache und Musik. Geringe Pflege fanden die alten Klassiker und die Mathematik. Das größte Gewicht wurde darauf gelegt, die äußeren Formen des Gottesdienstes zu verstehen und praktisch auszuführen. Übungen im Singen und Lesen der Kapitel, im Predigen und Messelesen wechselten mit dem wissenschaftlichen Unterrichte ab. Letzterer lag dem Scholastikus ob, während die praktischen Übungen in der Abhaltung des Gottesdienstes und im Gesang von dem Lektor und dem Kantor geleitet wurden. Zur Blüte und Bedeutung ist die Domschule nie gelangt. Zu den Zeiten des Bischofs Gernand 1220—1240 sandten die Edlen ihre Söhne zur Ausbildung nach Brandenburg, so daß, wie es heißt, „die Tafel von Armen, die er speiste und von Schülern, die sich nach ihm bilden wollten, stets besetzt war“. Jedenfalls war nicht die Domschule, sondern der hochgebildete Bischof selbst der Anziehungspunkt. Die Bischöfe erkannten die ungenügende Ausbildung der Domherren, die weder kirchliche noch staatliche Ämter verwalten konnten und sandten oft jüngere und befähigte Domicellaren nach andern Bildungsstätten, damit sie hier das Fehlende ersetzen möchten. 1350 werden Canonici in Scholis degentes urkundlich erwähnt. Im Jahre 1375 gab Bischof Dietrich von Schulenburg dem Probste Werner von Schulenburg einen Urlaub auf sieben Jahre, damit er sich dem wissenschaftlichen Studium widmen und dann eine höhere geistliche Würde erlangen könne. 1497 stiftete das Domkapitel ein Stipendium für das Universitätsstudium der Domherren.

---

*) F. Winter, Die Prämonstratenser. Berlin 1865.

**) S. W. Wohlbrück, Geschichte des ehemaligen Bistums Lebus. Berlin. 1829—1832.

***) A. Schroeder. Zur Geschichte des Bistums Brandenburg. Brandenburg a. H. 1849.

Förderlich für die Domschule war es sicherlich nicht, daß man auch Männer, die im vorgerückten Alter standen, als Novizen annahm. Wenn diese auch dem Domkapitel Vermächtnisse zuwandten, so war doch ein wissenschaftliches Streben nicht mehr von ihnen zu erwarten. Das Domkapitel besaß auch eine Bibliothek.*) Die Werke waren theologischen Inhalts; Abschriften griechischer und lateinischer Klassiker sind nicht gefunden worden. Jener Fleiß, die Schriften der Alten zu vervielfältigen, den wir bei den Benediktinern finden, war den Domicellaren fremd. Der dürftige Unterricht, den sie in den alten Sprachen genossen, befähigte sie auch hierzu nicht.

Im 15. Jahrhundert trat ein tiefer Verfall der Domschule ein. Bedingt war derselbe durch den Niedergang des Prämonstratenserordens. Der Glanz desselben dauerte eigentlich nur so lange, als sein großer Stifter Norbert, Erzbischof von Magdeburg, und dessen noch größerer Schüler Anselm, Bischof von Havelberg, lebten. Im 14. und 15. Jahrhundert hatte er seine Lebenskraft völlig eingebüßt und seine hohe Aufgabe, missionierend, kultivierend und germanisierend zu wirken, nicht mehr erfüllt. Die Domkapitel zu Havelberg und Brandenburg waren weiter nichts als Versorgungsstätten für die jüngeren Söhne des märkischen Adels. Aus dem häufigen Wechsel in den Kapiteln ist zu schließen, daß die Eintretenden im hohen Lebensalter standen, und von solchen Gliedern war kein wissenschaftliches Streben, noch Interesse und Lust zum Unterricht zu erwarten. Es war tief beschämend für die genannten Kapitel, daß Joachim I. sie 1506 mit Zustimmung des Papstes mit Weltgeistlichen besetzte, weil er in ihnen keine Männer mehr fand, die ihm in geistlichen und politischen Dingen hätten Rat geben können. Der Orden nahm diese Umwandlung ohne allen Widerspruch hin.**)

Außer den genannten Bistümern gab es in der Mark 18 Hoch- oder Domstifte, auch Kollegiatstifte genannt, deren Glieder nach einer bestimmten Regel, der Prämonstratenser- oder der Augustinerregel, lebten. Unter ihnen waren diejenigen zu Stendal, Soldin, Gramzow, Boyster bei Seehausen, Tangermünde, Arneburg und Cöln an der Spree die wichtigsten. Von dieser besaß nachweisbar aber nur eins, das Domstift zu Stendal, eine Schule. Zwar hatte die dritte und vierte Lateransynode allen Dom- und Hochstiften befohlen, Schulen zur Ausbildung von Geistlichen zu errichten, einen Doktor der Theologie für die religiöse Unterweisung und Lehrer für den Unterricht in den alten Sprachen anzustellen.***) Aber in Brandenburg scheint man diesem Befehl nicht nachgekommen zu sein; denn sonst müßten sich darüber Spuren in den zahlreichen Urkunden der genannten Domstifte finden.

Die Nachrichten über die Domschule zu Stendal sind sehr dürftig. Über die Organisation derselben und ihre Tätigkeit insbesondere erfahren wir herzlich wenig. Die vorhandenen Urkunden beziehen sich nur auf Vermächtnisse, die von frommen Leuten zum Unterhalt der Scholaren, die bei den Meßgesängen mitzuwirken hatten, gestiftet wurden.†) Hohe Ziele hat die Schule sicherlich nicht verfolgt und auch nicht verfolgen können, da es den Domherren selbst an genügender Vorbildung fehlte. Denn als 1401 ein Kanonikus von Möllen-

*) Riedel, Codex Dipl. A. IX. u. a.
**) F. Winter, Die Prämonstratenser. Berlin 1865.
***) Wetzer, Kirchenlexikon.
†) Riedel, Codex Dipl. A. V.

dorf aus Havelberg sich um die Kantorstelle am Dom bewarb, befahl der Papst dem dortigen Dechanten, den Bewerber zu prüfen, ob er lateinisch lesen und auch singen känne; wo nicht, so sollte er es binnen Jahresfrist ordentlich lernen.*) Aus den Urkunden über den Stendaler Schulstreit geht hervor, daß in der Schule nicht nur Geistliche, sondern auch Laien vorgebildet wurden, und daß die mangelhafte Bildung, die sie vermittelte, den Rat der Stadt veranlaßte, eine städtische Schule zu gründen. In den Hochstiften, die im 14. und 15. Jahrhundert gegründet wurden, verzichtete man auf die Gründung einer Schule und belehnte mit den Pfründen Weltpriester, die sich der Gunst der Kurfürsten erfreuten. Erwähnt sei noch, daß der Scholastikus der Domstifte auch die Aufsicht über die Schulen seines Sprengels kraft seiner Würde forderte. Wie weit er dieselbe ausübte, läßt sich allerdings nicht ermitteln.

Wir wenden uns den Klosterschulen zu. In der Mark Brandenburg gab es vor der Reformation 80 Klöster.**) Jede Stadt hatte ein Kloster; in größeren Städten bestanden oft deren zwei. Die Klöster, sofern sie nicht den Bettelmönchen gehörten, waren reich. So besaß das Kloster Lehnin 114, Diesdorf 45, Neuendorf 24, Spandau 15 Dörfer. Dem Kloster Lindow gehörten eine Stadt und 50 Dörfer, dazu kamen noch Hebungen aus verschiedenen Orten. Auffallend ist dem gegenüber, daß in allen märkischen Klöstern so wenig von einer Schultätigkeit der Mönche zu finden ist. Die gelehrten Benediktiner, die Begründer des Schulwesens im Mittelalter, fehlten in der Mark; es gab hier nur Benediktiner-Nonnenklöster: Arendsee, Stepnitz, Guben, Reetz u. a.

Die Zisterzienser haben auf dem Gebiete der Bodenkultur viel geleistet, Wissenschaft und Unterricht aber haben sie vernachlässigt.***) Ursprünglich war ihnen sogar Seelsorge und wissenschaftliche Beschäftigung verboten. Wie streng man es mit diesem Verbot nahm, geht aus der Tatsache hervor, daß man Mönche, die Verse machten oder gelehrten Neigungen huldigten, in ein anderes Kloster versetzte. Das ganze Leben sollte dem Gebet und der harten Landarbeit gewidmet sein. Später trat eine mildere Auffassung der Mönchsregel ein. Papst Cölestin III. gestattete den Mönchen zu Lehnin, Seelenmessen zu lesen und gottesdienstliche Handlungen vorzunehmen. Gerade den märkischen Zisterziensern wäre es, nachdem das Heidentum überwunden und ihre Kulturmission erfüllt war, bei dem Reichtum ihrer Klöster möglich gewesen, Wissenschaft und Unterricht zu pflegen; aber zu geistigen Kulturträgern haben sie sich nie aufgeschwungen.

Der Bericht der Visitatoren von 1540 über Lehnin lautet: „Weil ferner der Orden der Zisterzienser vordem allein Schulen gehabt habe, in welchen die Jugend wohl auferzogen und in guten Wissenschaften und in Gottes Wort und Dienste unterrichtet worden, es dagegen nun allein zu vielen und langen Kirchengesängen gekommen sei, um derentwillen die Klosterbrüder in den wissenschaftlichen Studien sehr sich verabsäumet hätten, also daß etliche sogar den Katechismus nicht kannten, so ordnen die Visitatoren an, daß die Kirchen-

---

*) Riedel, Codex Dipl. A. V.

**) Th. W. Spieker, Kirchen- und Reformationsgeschichte der Mark. Tl. I. Berlin 1839.

***) F. Winter, Die Zisterzienser des nordöstlichen Deutschlands. Gotha. 1868—1881.

gesänge im Kloster soviel als möglich sollten beschränkt und dagegen den Brüdern, insonderheit den jüngeren, mit Fleiß des Tages ungefähr drei Stunden Vorlesungen gehalten und mit ihnen repetiert werden."*) Ob sich das am Eingange gespendete Lob auf alle Klöster der Zisterzienser in der Mark bezieht, ist fraglich. In den zahlreichen Urkunden der Klöster Chorin, Zinna, Himmelpfort und Neuzelle wird einer Klosterschule nicht gedacht. In Chorin bestand das Amt des Kantors**). Unter einer Zinnaer Urkunde von 1420 findet sich die Unterschrift zweier Professoren Balthasar Merseburg und Nikolaus Copsdorf.***) Sie gehörten dem Konvent an, und aus ihrem Amt läßt sich folgern, daß die Mönche von ihnen unterrichtet wurden. Wie weit ferner das Lob der Visitatoren für die Klosterschule zu Lehnin zutreffend ist, entzieht sich der Beurteilung; jedenfalls bestand hier eine Klosterschule. Der Präzeptor des Klosters hatte die Pflicht, die Novizen zu unterrichten und sie bei der Lektüre und dem Studium der Bibel und den theologischen Wissenschaften anzuleiten. Dem Gesang wurde ein breiter Raum gewährt. Voraussetzen läßt sich hieraus das Amt des Kantors oder Sangmeisters, dasselbe wird auch urkundlich erwähnt.†) Über Organisation der Schule und Gegenstände des Unterrichts erfahren wir aus den vorhandenen Urkunden nichts. Aus dem weiteren Bericht der Visitatoren geht hervor, daß Grammatik, Rhetorik und Dialektik getrieben wurden; als neue Lehrgegenstände wurden durch sie Katechismus, lutherische Theologie, praktische Übungen im Sprechen und Schreiben eingeführt. Zufrieden waren die Visitatoren nicht mit den Leistungen der Schule. Es wurde anerkannt, daß die Mönche durch Gottesdienst zu viel vom Studium abgehalten seien, und daß ein Lehrer zur Unterweisung nicht ausreiche. Der Abt erhielt Befehl, die geistlichen Übungen zu kürzen und neue Lehrkräfte zu gewinnen, „damit die Jugend, wie bisher geschehen, nicht so verabsäumt würde".††) Das ganze Klosterleben und mit ihm der Unterricht war erstarrt. Geistloses Abrichten auf den Gottesdienst, Memorieren und Hersagen der vorgeschriebenen Gebete und Singen der vielen und langen Kirchengesänge bildeten die geistige Beschäftigung der Mönche. Hervorragende Männer und gelehrte Theologen sind aus ihr nicht hervorgegangen. Das Einzige, was die Zisterzienser leidlich pflegten, war die Geschichtsschreibung. Die Mönche zu Lehnin, Chorin und Zinna haben Chroniken geführt, die uns allerdings leider bis auf dürftige Fragmente verloren gegangen sind, so daß aus ihnen ein Schluß auf den Bildungsstand der Mönche unmöglich ist. Die Klöster Lehnin und Chorin, jedenfalls auch Zinna und Neuzelle besaßen Bibliotheken. Für diejenige zu Chorin sollten nach einer Urkunde von 1275 die Einnahmen aus einem Weinberg verwandt werden. Sie ist ebenso wenig erhalten geblieben wie die zu Lehnin. Von der letzteren besitzt die Universitätsbibliothek zu Jena ein handschriftliches Verzeichnis der Bücher aus dem Jahre 1514, nach dem Werke über Theologie, kanonisches Recht, Zivilrecht, lateinische und griechische Literatur, Medizin, Philosophie, Geometrie und Astronomie vor-

---

*) M. W. Helfter, Geschichte des Klosters Lehnin. Brandenburg. 1851.
**) Riedel, Codex Dipl. A. XIII, 288.
***) Riedel, Codex Dipl. B. III, 264. Der märkische Chronist Peter Hafftiz besuchte die Klosterschule zu Zinna.
†) Riedel, Codex Dipl. A. XIII, 210.
††) M. W. Heffter, Geschichte des Klosters Lehnin. Brandenburg. 1851.

handen waren.*) Im Jahre 1617 fanden Bauern, die in den Klosterruinen nach Schätzen suchten, noch 82 Bücher. Durch den damaligen Amtmann von Lehnin, Wichmann von Rochow, wurden sie nach Berlin gesandt und der Dombibliothek einverleibt.

Wie weit in den Nonnenklöstern Unterricht gepflegt wurde, ist aus den Urkunden nicht ersichtlich.. Sicher ist nur, daß in den Benediktiner-Nonnenklöstern der Mark unterrichtet wurde. In den Klöstern zu Arendsee und Stepnitz bestand das Amt der Scholastika**); in Guben unterrichteten die Nonnen die Bürgertöchter in Religion, Sprachen und Handfertigkeiten. Sie selbst waren hochgebildet, beherrschten die alten Sprachen und unterhielten eine gute Bibliothek.***)

Den Zisterzienser-Nonnen war es gestattet, junge Mädchen, die sich später dem Klosterleben widmen wollten, zu unterrichten. Diese durften aber keine weltliche Kleidung tragen, sondern mußten geistliche Tracht anlegen. Knaben in den Klöstern zu unterrichten, war ihnen streng verboten.†) Auch hier wird der Unterricht, wie in den Mönchsklöstern, nichts weiter erstrebt haben als Einlernen der Gebete, Singen der Psalmen und Hymnen und Einüben der religiösen Formen beim Gottesdienste und der klösterlichen Gebräuche.

Am zahlreichsten waren in der Mark die Bettelmönche, Franziskaner und Dominikaner, vertreten. Beide Orden verbreiteten sich, wie überall, so auch in der Mark unglaublich schnell. Aber auch sie trifft der den Zisterziensern gemachte Vorwurf. Nach einer Urkunde von 1436 bestand in Berlin neben den Parochialschulen eine Klosterschule.††) Die Visitatoren erwähnen sie 1541 in ihrem Bericht nicht; sie existierte nicht mehr. Der berühmte märkische Minorit, Matthias Döring†††), empfing seine Ausbildung auf sächsischen Klosterschulen. In den Bettelmönchklöstern zu Brandenburg, Neu-Ruppin, Berlin, Kyritz u. s. w. bestand das Amt des Lektors.*†) Dieser hatte die Novizen zu unterrichten und sie mit den Gesetzen des Ordens und den gottesdienstlichen Gebräuchen bekannt zu machen.**†) Die Dominikanerklöster zu Brandenburg und Neu-Ruppin besaßen Bibliotheken, die von dem Lesemeister verwaltet wurden.***†)

Das Mönchtum war in der Mark wie vielfach im späteren Mittelalter entartet. Von geistigem Leben und Streben war in den Klöstern wenig zu spüren. Als in den Jahren 1540—1542 die Visitatoren die Reformation praktisch durchführten, standen die meisten Mönchsklöster leer. Der neue Geist, der von Wittenberg ausging, war nicht spurlos vorübergegangen. Viele Mönche hatten seit dem Beginn der Reformation, oft getrieben durch die

---

*) G. Sello, Lehnin. Berlin. 1881, und M. W. Heffter.

**) Riedel. Codex Dipl. A. V, 34 u. A. I, 243.

***) W. Sauße, Gesch. des Jungfrauenklosters u. s. w. zu Guben. Görlitz. 1866.

†) F. Winter, Die Zisterzienser des nordöstl. Deutschlands. Gotha. 1868 bis 1871.

††) Fidicin.

†††) Albert, Matthias Döring, ein deutscher Minorit des 15. Jahrh. Stuttgart. 1892.

*†) Riedel, Codex Dipl. A. IX, 242, IV, 305, XXV, 17.

**†) Wetzer, Kirchenlexikon.

***†) Riedel, Geschichte der wiederhergestellten Klosterkirche und des ehemaligen Dominikaner-Mönchklosters zu Neu-Ruppin. 1841.

Volksstimmung, ihre Zellen verlassen und sich dem lutherischen Pfarrerstande oder dem bürgerlich-praktischen Leben zugewandt.

Zahlreicher als die Stifts- und Klosterschulen waren die städtischen Parochialschulen. Die große Kolonisationsperiode war mit dem Jahre 1280 zum Abschluß gelangt. Obwohl die meisten märkischen Städte ihre Stadtrechte erst aus dem 12. und der Mitte des 13. Jahrhunderts datierten, gelangten sie doch bald zu Macht und Wohlstand. Bedingt war dies durch ihren Anschluß an die Hansa; denn schon 1267 schlossen die brandenburgischen Markgrafen mit Hamburg einen Vertrag, durch welchen den Städten ihres Landes günstige Handelsbedingungen von den Hansastädten zugesichert wurden. Die Städte, die an Reichtum und Macht wuchsen, erkauften von den geldbedürftigen Landesherren wichtige Privilegien. Das Selbstbewußtsein des Bürgertums erwachte, mit ihm auch ein erhöhtes Bildungsstreben. Beides im Bunde führte dazu, daß die Städte versuchten, an die Stelle des ungenügenden Bildungswesens der Kirche ein eignes Schulwesen aufzurichten. Natürlich sah man auf kirchlicher Seite hierin einen Eingriff in ein bis dahin unbestrittenes Privilegium, gegen den sich zu wehren heilige Pflicht sei. So kam es zum Kampfe. Nur aus zwei märkischen Städten, aus Stendal und Beeskow, sind uns Urkunden darüber erhalten geblieben. Im allgemeinen gestalteten sich die Verhältnisse so: die Stadt errichtete und unterhielt die Schule, sorgte für Räume und Heizung, berief und besoldete die Lehrkräfte; die Geistlichkeit bestätigte diese, führte sie in das Amt ein, übte die Aufsicht über sie und kettete sie durch Übertragung kirchlicher Funktionen an sich. Ausnahmen finden sich in einigen Städten. In Seehausen z. B. hatte der Propst das Recht der Anstellung. Dem Rat zu Gardelegen wurde 1340 das Patronatsrecht über die Schule durch den Bischof Albrecht II. von Halberstadt verliehen. In Brandenburg gab der Rat nichts zur Unterhaltung der Schule; sie mußte sich selbst aus den Einnahmen an Schulgeld erhalten.*) Im allgemeinen standen nach wie vor Kirche und Schule in enger Beziehung, und dieser Zustand besteht mit mehr oder weniger Ausnahmen im ganzen noch heute. In den meisten märkischen Städten und Dörfern stehen Kirchen- und Schulamt in Beziehung; Patron oder Gemeinde wählen ihre Lehrkräfte und die Geistlichkeit übt unter Oberaufsicht des Staates die Schulinspektion aus.

Von Interesse dürfte es sein, auf den erwähnten Schulstreit zu Stendal**) und Beeskow***) näher einzugehen; denn gerade hier wird das gekennzeichnete Verhältnis der Schule zu Kirche und Gemeinde als Ergebnis eines mehrjährigen, harten Kampfes klargelegt und urkundlich bestätigt.

Im Jahre 1338 berief der Rat zu Stendal einen Schulmeister und ließ durch diesen im Kirchspiel zu St. Marien eine Schule errichten. Der Dompropst Konrad von Arnstadt und der Dechant Friedrich von Ostheeren verboten jedoch die Gründung, weil es ein ausschließliches Recht des Kapitels sei, Schulen einzurichten. Da das Verbot keine Folge fand, so reisten beide zu ihrem Diözesan, dem Bischof Albrecht II. von Halberstadt, und erhoben Klage gegen den Rat. Sie erblickten in der Gründung eine Mißachtung des

---

*) Riedel, Codex Dipl. A. IX, 282.
**) L. Götze, Gesch. des Gymnasiums zu Stendal. Stendal. 1865.
***) Riedel, XX, 359 u. s. w.

kanonischen Rechts und ihrer geistlichen Autorität und machten geltend, daß dem Kapitel Einbuße an Schulgeld entstände. Der Bischof war bereit, Beistand zu leisten, um dem Kapitel die Einwirkung auf die Gemüter, wozu sich durch den Jugendunterricht reichlich Gelegenheit biete, zu wahren. Er befahl bei Strafe der Exkommunikation dem Rat, den Gilden und Bürgern, die städtische Schule binnen 10 Tagen aufzulösen, den Schulmeister zu entlassen und die Kinder in die Stiftsschule zu schicken. Dem Befehl wurde nicht Folge gegeben. Am 13. November 1338 wurden Rat, Gilden und Bürgerschaft ermahnt, von ihrem strafwürdigen Vorhaben abzulassen und den Forderungen des Bischofs nachzukommen. Doch umsonst! Da erfolgte das angedrohte Interdikt, das an mehreren Sonntagen unter Anzündung aller Lichte und dem Geläut sämtlicher Glocken von den Kanzeln herab verlesen wurde. Rat, Zünfte, Gilden und Bürgerschaft wurden von der Gemeinschaft frommer Christen ausgeschlossen und die Eltern ermahnt, ihre Kinder nun der Stiftsschule zuzuführen. Aber auch jetzt noch beharrten die städtischen Behörden bei ihrem Entschluß und fürchteten das Interdikt, das seine Wirkung schon verloren hatte, nicht. Vier Jahre lang dauerte dieser Zustand. Da entschloß sich der Rat einzulenken. Er schenkte dem Domstift 1341 zwei Ackerhufen im Dorfe Groß-Schwechten, um eine Vermittlung anzubahnen, die dann unter dem Einfluß des Markgrafen Ludwig am 9. März 1342 zustande kam. Der Inhalt des Vergleichs ist folgender: 1. Das Domkapitel gestattet dem Rat die Einrichtung einer freien Schule im Kirchspiel zu St. Marien. 2. Der Schulmeister wird vom Rat gewählt und muß dem Scholastikus präsentiert werden; dieser muß ihn binnen 8 Tagen in sein Amt einführen. Tut er es nicht, so muß es ein anderer Domherr tun. 3. Den Eltern bleibt die Wahl der Schule; Kapitel und Rat wollen sich nichts in den Weg legen; desgleichen können Schüler, die aus andern Orten kommen, ohne Zwang eine von beiden Schulen wählen. 4. Der Rat will den Schulmeister bei begangenem Unrecht dem Kapitel gegenüber nicht in Schutz nehmen. 5. Alle Zwietracht soll tot sein, namentlich sollen alle, die Nachteile und Kränkung erlitten haben, mit in die Sühne eingeschlossen sein.*) — 1351, 1352 und 1360 ließen sich die Stendaler diesen Vergleich durch den Landesherrn bestätigen. In der Bestätigung von 1351 durch Markgraf Ludwig I. heißt es: „Ok wille wi vse getruve Borger tu Stendal ewichlick beholden met allen rechte vnd in aller rechtlichkeit bin orer schule, die si in vser vruwen parre tu Stendal gebuwet hebben vnd die sie ok med rechte vnd med gerichte erworben hebben.**)

In demselben Sinne wie in Stendal wurde auch der Beeskower Schulstreit gelöst, der von 1380—1384 die Gemüter der Stadt in Aufregung hielt. Geschlichtet wurde er durch die Besitzer der Herrschaft Beeskow, Hans und Ulrich von Biberstein; den Vertrag faßte der Pfarrer Kroen zu Kottbus ab. Die Urkunde lautet***: „Wir hans vnd ulrich gebrueder von Biberstein, herren czu Sarow vnd czu Beeskow Thun kunnt, da das nach gots geburt driczenhundert jar, danach in dem vier und achtzigsten jare des sunnabends für Sand-Michilestag. Eyne czwietracht war czwieschen dem erwerdigen in

*) Riedel, Codex Dipl. A. V, 87 u. s. w.
**) Gerken. Dipl. March. T. I. p. 103.
***) Riedel, Codex Dipl. A. XX, 363.

god vater ern Dietrich Wynnyngen, Abte czu der newen czellen, vnd seinem Convent vnd ern Friedrich Buchholze, Probiste czu der Stadt Beeskow vnd den erbarn wyczen Leuten, Ratmanne vnd der gemeyne der Stadt Beeskow an dem andern teile, um mancherlei stücken vnd artikeln, die hiernach geschrieben stein, die sein alle an beiden teilen mit gutem Willen vnd mit vollbedachtem mute sind blebin bei den erbarn ern Albrecht Kroen, vnser lieben getreuen Pfarrer czu Kottbus: das hat her sei so entschieden, daß sei solle sein gud freund mit andern also brüder der heiligen Christenheit: des ersten umb die Schule czu Beeskow hat sei so entschieden, daß der Rat vnd die Stadt czu Beeskow, also dicke als das notdorfft is, adir wirt, adir en gefüglich ist, einen Schulmeister sollen kiezen vnd erwolien vnd absetczen, wenn sei wollen vnd wenn sei dann gekoren haben, so süllen sei dem antworden dem Probiste czu Beeskow, daß er ihne ynwiecze one widdirede. Auch soll der Schulmeister em gehorsam sein in cziemlichen vnd erlichen Dingen. Und war ist, daß sich der Schulmeister begebe in vngehorsam widir den Probist, vnd der Probiste erliche Schuld hatte widir den Schulmeister, daß soll er kund thun dem rate, eyne, czwei adir drey stund, bessert eher sich nicht, sollen sie stadem einen anderen kiezen." *) — Also auch hier ist das Ergebnis: der Rat wählt den Schulmeister, besoldet ihn und präsentiert ihn dem Probste. Dieser führt den Gewählten in sein Amt ein. Der Schulmeister ist dem Probste Gehorsam schuldig. Ist er es nicht, so wird er dreimal verwarnt, sodann entlassen.

In Werben war die Beköstigung des Schulmeisters und der Lokaten der Streitpunkt zwischen dem dortigen Johanniterkomthur und dem Rat der Stadt. Von alters her erhielten die Lehrer an den Festtagen auf dem Schlosse Mahlzeiten und Bier. Dem Komthur wurde die Speisung lästig; er weigerte sich, dieselbe weiter zu verabfolgen. Der Rat verklagte ihn deshalb beim Kurfürsten, und dieser entschied 1499 zugunsten des Klägers. Schulmeister und Lokaten wurden gleichzeitig ermahnt, im Essen und Trinken mäßig zu sein, gute Sitte bei der Tafel zu wahren und dem Geistlichen gehorsam zu leisten. Dem Rat wurde aufgegeben, sie bei Ungehorsam zu strafen und bei Wiederholung desselben zu entlassen.**)

Parochialschulen bestanden im 14., 15. und 16. Jahrhundert in allen märkischen Städten, auch in den kleinsten, den sogenannten Mediatstädten wie Plaue, Friesack, Rheinsberg, Kremmen u. s. w. Die folgenden Jahreszahlen sollen nicht den Zeitpunkt der Gründung, sondern nur das Jahr angeben, in welchem die Schule zuerst urkundlich erwähnt wird. Cöln 1276, Altstadt Salzwedel 1307, Treuenbrietzen 1324, Neustadt Salzwedel 1329, Spandau 1330, Königsberg 1333, Lebus 1338, Stendal 1338, Gardelegen 1340, Frankfurt 1341, Alt- und Neustadt Brandenburg 1346, Neu-Ruppin, Wriezen 1365, Kalau 1367, Berlin 1385 u. s. w.***)

Die märkischen Parochialschulen waren lateinische Schulen. Lateinische Sprache war das A und O des Unterrichts. Sie dienten hauptsächlich kirchlichen Zwecken und erst in zweiter Linie dem bürgerlich-praktischen Leben.

---

*) Riedel, Codex Dipl. A. XX.
**) Riedel, Codex Dipl. A. VI.
***) Nach den betreffenden Urkunden bei Riedel, Codex Dipl.

In den Schulen der kleineren und kleinsten Städte begnügte man sich mit einem Schulmeister und mit einer Klasse. Vermittelt wurden elementare Kenntnisse: Lesen, Schreiben, Rechnen, Gesang und etwas Latein. In der Religion wurden die Gebote, das Vaterunser und Gebete eingeprägt. Der Erbauung dienten Legenden aus dem Leben der Apostel, der heiligen Jungfrau und der Märtyrer. Die Parochialschulen der größten Städte hatten gewöhnlich drei aufsteigende Abteilungen: die der Elementarii, der Donatisten und der Grammatici.*) Der Schulmeister nahm zu seiner Unterstützung Gesellen in Dienst; ferner wurden der Kantor der Stadtkirche, oft auch der Küster zur Mitwirkung herangezogen. Auf der ersten Stufe wurde in den vorhin genannten elementaren Fächern unterrichtet. Der lateinische Unterricht begann mit dem Memorieren des Cisio Janus. Die Schüler mußten die Verse desselben nicht nur in und außer der Reihe hersagen, sondern auch jedes einzelne Wort und jede einzelne Silbe mit dem Finger bezeichnen können. Im weiteren Verlauf wurden Vokabeln, Phrasen, Sentenzen, insbesondere auch einzelne Sprüche Salomos aus der Vulgata und eine Anzahl von Regeln gelernt. Übungen im Deklinieren, Konjugieren, Analysieren und Konstruieren wechselten mit dem Hersagen der Vokabeln und Regeln ab. Der Lehrer erklärte den Schriftsteller und erläuterte durch Beispiele die Regel, die Schüler trugen das Bemerkenswerte in ihr Tagebuch ein und lernten zu Hause das Dargebotene. Um das Gelernte durch stete Übung zu befestigen, wurden die Schüler verpflichtet, mit den Lehrern und untereinander nur lateinisch zu sprechen.**) Auf der höchsten Stufe, der der Grammatici, kamen auch Rhetorik, d. h. Deklamieren lateinischer Verse, und Dialektik, d. h. Disputieren, zu ihrem Recht. In der Religion wurden die Schüler mit den Glaubenslehren der Kirche bekanntgemacht. Der Glaube wurde gelernt, und scholastische Spitzfindigkeiten waren, soweit die kirchliche Lehrnorm oder die geistige Fähigkeit des Lehrers es zuließ, Gegenstand des Disputierens. Im Gesangunterricht übte man lateinische Meßgesänge, Psalmen und Hymnen für den Gottesdienst. Auch die weltlichen Lieder mußten die Schüler, um sich von den Bettelmönchen und fahrenden Sängern zu unterscheiden, lateinisch singen. Der Muttersprache widmete man keine Aufmerksamkeit; ebenso blieben Geschichte, Geographie, Naturlehre und Mathematik unberücksichtigt.**)

Eigentümlich ist, daß es den Eltern oder den Schülern freistand, die Unterrichtsgegenstände selbst zu wählen. Geschlossener Unterricht wurde nur auf der untersten Stufe in den elementaren Fächern erteilt; die Lehrgegenstände auf den oberen Stufen wurden durch Privatunterricht vermittelt. Für die gesamte Schule war gewöhnlich nur ein Raum vorhanden. Die Lehrer unterrichteten die einzelnen Abteilungen in den verschiedensten Fächern gleichzeitig und beauftragten auch ältere Schüler mit der Nachhilfe der jüngeren.**) Der Gesangunterricht wurde meist in der Kirche abgehalten. Häufig hatte man zwei Chöre. Der größere wirkte an hohen Festtagen, bei Prozessionen und Rekordationen mit, während der kleinere, dessen Glieder von der Kirche unterstützt wurden, die täglichen Meßgesänge auszuführen hatte.

In methodischer Hinsicht spielte das Auswendiglernen die Hauptrolle.

*) Schwarze, Geschichte des ehem. Lyceums zu Frankfurt von 1329—1813,
**) Haacke, Lyceum zu Stendal.

Der Bürgermeister Bierstädt in Gardelegen gibt in der Rede, die er bei der Einweihung des dortigen Schulhauses hielt, ein trauriges Bild von dem Stand der Schulen in der Mark vor der Reformation. „Die Schüler blieben“, so führt er aus, „bis nach dem dreißigsten Jahre in der Schule und lernten zuletzt grammatische Kleinigkeiten, die ihnen nichts helfen konnten, in allen übrigen Schulwissenschaften waren sie Ignoranten sowie ihre Lehrer, die einen Menschen, der griechisch lesen konnte, für einen Wundermann ansahen; es zu verstehen, war damals unerhört.“ *) Barbarisch wurde die Zucht gehandhabt. Ruten- und Stockschläge waren gelinde Strafen.

Der Unterricht begann früh und dauerte vormittags wie nachmittags je zwei Stunden. Die übrige Zeit blieb den Lehrern zur Erteilung von Privatunterricht und zur Verrichtung von kirchlichen Funktionen überlassen. Ferien gab es nicht. Die zahlreichen Festtage, die Tage der Rekordationen u. s. w. boten hierfür einen reichlichen Ersatz.

Ob Schulbücher auf der Elementarstufe gebraucht wurden, läßt sich nicht ermitteln. Dem Unterricht im Latein diente als Grundlage der Cisio Janus.**) Dieses Buch war ein kirchlicher Festkalender, dem einige lateinische Gebete, Sprüche und Sentenzen beigefügt waren. Man hatte den ganzen christlichen Festkalender, d. h. die Tage der Heiligen, in Verse gebracht, um sie so schneller dem Gedächtnis einzuprägen. Jedem Monat waren zwei Hexameter gewidmet, die soviel Silben zählten, als er Tage hatte. Die auf den Januar bezüglichen Verse begannen mit „Cisio Janus“, daher der Name des Buches. Sie lauteten in der älteren Fassung so:

Cisio. Janus epi. sibi vendicat oc., Feli., Mar., An.,
Prisca, Fab., Ag., Vincen, Tim., Paulus, nobile lumen.

Wir finden in diesen 31 Silben den Namen des Monats (Janus) und die Anführung folgender Festtage: (Circum-) cisio (Beschneidung) am 1., Epiphania am 6., Felix am 14., Marcellus am 16., Antonius am 17., Prisca am 18., Fabianus und Sebastianus am 20., Agnes am 21., Vincentius am 22., Timotheus am 24. und Pauli Bekehrung am 25. Januar.***)

Der Cisio Janus ist vom 13.—16. Jahrhundert vielfach in den Schulen gebraucht worden. Oft findet er sich auch in den Gebetbüchern. Selbst Luther fügte ihn seinem 1530 erschienenen „Betbüchlein“ bei, „auf daß die Kinder den Kalender auswendig an den Fingern lernen“. Er selbst hatte ihn, wie Joh. Mathesius berichtet, in der Schule zu Mansfeld erlernen müssen.

Dem grammatischen Unterricht diente der Donat, die in der Mitte des vierten Jahrhunderts von dem Lehrer des Kirchenvaters Hieronymus, Aelius Donatus, verfaßte Grammatik, und zwar in der Regel deren kleinere Ausgabe, die „Ars minor“. Das im Mittelalter weit verbreitete Schulbuch hat sich

*) Moehsen, Geschichte der Wissenschaften. 1781.

**) Spieker, Kirchen- und Reformationsgeschichte. Berlin 1839.

***) In einem deutschen Cisiojanus von 1470 lauten die auf den Januar bezüglichen Verse:

Jesus, das kint, wart besnitten;
Drei kunig vom Orient kamen geritten
und opfferten dem herren lobesam.
Antonius sprach zuo Sebastian:
Agnes ist do mit Paulus gewesen,
Wir solten ouch mit wesen.

sehr lange erhalten. Auf den höheren Stufen benutzte man vielfach das sogenannte „Doctrinale“ des Alexander de Villa Dei, eine in leoninischen Versen verfaßte und seit dem Anfange des 13. Jahrhunderts in unzähligen Ausgaben vorhandene Grammatik. Daneben gebrauchte man die „Disticha Catonis de moribus ad filium“, eine in der römischen Kaiserzeit zu pädagogischen Zwecken zusammengetragene Sammlung von Sittensprüchen, die ihren Namen von dem durch seine Sittenstrenge bekannten Römer Cato trägt.

Erwähnt seien auch die Schauspiele, die von den Lehrern und Schülern aufgeführt wurden. Kirche oder Markt bildeten den Schauplatz. Der Rat bewilligte gern die Mittel und beschenkte auch Lehrer und Schüler, wenn die Sache zur allgemeinen Zufriedenheit ausfiel. Für Gesellen und Schüler war es eine Ehre, öffentlich aufzutreten und der Schulmeister erntete gerne das Lob des hochweisen Rates und der ehrsamen Bürger. Gegenstand der Aufführungen waren Begebenheiten aus der heiligen Geschichte. Die Kirche verlangte und das Volk wünschte diese. Beliebte Stücke waren: Susanne im Bade, der reiche Mann und arme Lazarus, Judith, Tobias, der verlorene Sohn; auch wurden Episoden aus dem Leben der Heiligen und Märtyrer, wohl auch aus dem Plautus und Terenz aufgeführt. Diese Schaustellungen haben sich unter dem Namen „Schulakte“ lange erhalten; erst zur Zeit der Aufklärung sind sie abgeschafft worden.

Die Schulen hatten auch ihre Feste. Das bedeutendste war das Gregoriusfest, welches Papst Gregor dem Großen als Schutzpatron der Schulen zu Ehren gefeiert wurde. Der Gregoriustag ist der 12. März. Nach einem feierlichen Gottesdienst zogen Lehrer und Schüler durch die Straßen der Stadt und erhielten von den Bürgern Geschenke; dann ging es hinaus in den Wald, um Spiel und Kurzweil zu treiben.

Zu den Obliegenheiten der Schule gehörte auch die Mitwirkung bei dem Gottesdienste. Die täglichen Meßgesänge führten die Chorknaben aus, die dafür von der Kirche Wohnung und aus Vermächtnissen Geldunterstützungen empfingen. Bei Prozessionen und an den hohen christlichen Festtagen wirkte der ganze Schülerchor mit. Von ihm wurden auch die Gesänge bei Leichen, Taufen und Trauungen ausgeführt. Lehrer und Schüler bekamen bei solchen Gelegenheiten in dem betreffenden Hause eine Mahlzeit. Geklagt wird über Unmäßigkeit im Essen und Trinken; nicht selten kam es zu Raufereien, so daß Stadtknechte den Kehraus machen mußten. Die Bürger sandten deshalb oft die Speisen nach der Schule, um die lästigen Gesellen nicht im Hause zu haben. Recht bitter klingt auch eine Nachricht aus der kleinen Stadt Kalau. Es heißt: „Gleichviel, ob es die Leiche eines totgeborenen Kindes oder diejenige eines Erwachsenen war, sie ließen ihre starken Stimmen erschallen.“ Auch bei Ratsversetzungen trat das Schülerchor in Tätigkeit. Am Dreikönigstage, dem 6. Januar, schied der alte Rat aus dem Amte, und der neue übernahm das Regiment. Die gesamten Ratsmitglieder speisten an diesem Tage auf Kosten der Stadt, und die Schüler würzten die Speisen durch Gesang. Lehrer und Schüler erhielten dabei Speise und Trank, erstere auch Geld.

Dreimal im Jahre zogen Lehrer und Schüler durch die Straßen und Gassen der Stadt bei Sturm und Kälte, in Regen und Schnee, um in oder vor den Häusern zu singen. Dieser Umzug hieß Rekordation, d. h. Erinnerung. Die Lehrer und Schüler wollten sich bei den Bürgern in Erinnerung bringen,

um milde Gaben zu empfangen. Diese Rekordation war das traurigste Geschäft für den Schulmeister; es war ein Bettelsingen und mußte ihn in den Augen der Bürger herabsetzen. Für die Schüler waren es trotz der Strapazen Festtage. Der Famulus des Schulmeisters trug die Büchse, deren Inhalt nach Schluß des Umgangs unter die Lehrer verteilt wurde. Von den gespendeten Naturalien bekamen auch die Schüler ihren Teil.

Wer waren die Lehrer? Wir müssen unterscheiden zwischen Schulmeister, Kantoren und Gesellen. Die ersteren waren meist junge Geistliche, die noch nicht die kirchlichen Weihen empfangen hatten. Das Schulamt war für sie Notbehelf und Durchgangsstation zum Pfarramte. Die Gesellen waren vielfach Abenteurer, entlaufene Mönche, entlassene Geistliche, verarmte Studenten u. s. w. Weil sie nichts anders ergreifen konnten, wurden sie Lehrer. Sie verdingten sich dem Schulmeister, um ein armseliges Leben zu fristen. Wissenschaftliche Bildung, unterrichtliche Tüchtigkeit und vor allem moralische Befähigung fehlte den meisten. Sie zogen von Ort zu Ort, hier entlassen, dort verwiesen oder entlaufen, wie es eben kam.

Die soziale Stellung der Schulmeister war keine beneidenswerte. Der Rat schloß mit dem neu gewählten Schulmeister einen Vertrag auf vierteljährliche Kündigung und verabfolgte ihm ein gewisses Handgeld. Der Schulmeister nahm die nötigen Gesellen in den Dienst, und der Unterricht konnte beginnen. Nach Ablauf eines Jahres wurde der Vertrag, wenn der Gewählte genügte, oder wenn man es sonst für gut befand, durch Zahlung des Handgeldes aufs neue verpflichtet. Die Hauptsache war, daß er keine Erhöhung seines kärglichen Einkommens forderte, und daß er sich in seinen nebenamtlichen Verpflichtungen als Ratsschreiber, Platzmacher bei Hochzeiten und Kindtaufen u. s. w. brauchbar und geeignet erwies. Nach seiner Tüchtigkeit und Befähigung für den Unterricht fragte man weniger. Genügte er dem Rat nicht, so entließ ihn dieser nach Jahresfrist, wenn er es nicht schon selbst vorgezogen hatte, die Stadt zu verlassen, um mit dem Rat einer anderen Stadt einen Vertrag, der für ihn günstiger lautete, abzuschließen, oder als Schreiber in ein Kloster einzutreten. Wurde so der Vertrag gebrochen oder fand sich kein passender Schulmeister, so kümmerte man sich wenig darum. Der Unterricht ruhte dann, oder man behalf sich mit dem Kantor oder Küster, so gut es eben ging.*)

Mit dem Amte eines Schulmeisters waren meist auch kirchliche und städtische Ämter verbunden. Die Kirche übertrug ihm Kommenden, d. h. sie verpflichtete ihn, an den Nebenaltären Seelenmessen zu lesen. In den kleinsten Städten wie Kremmen, Rheinsberg u. s. w. war der Schulmeister zugleich Küster**); in Plaue verwaltete er auch das Organistenamt.**) Der Schulmeister in Friesack verwaltete die Küsterei nicht nur in der Stadt, sondern auch auf den Filialdörfern.**) Der Rat der Stadt benutzte seine Fertigkeit im Lesen und Schreiben und verpflichtete ihn als Ratsschreiber. Der Schulmeister in Spandau, Kremmen und Köpnick mußte dies wichtige Amt mitversehen. Bei Familienfestlichkeiten konnten die Bürger seiner Mitwirkung nicht entbehren. Bei Hochzeiten und Taufen waltete er seines Amtes als Platzmacher und Tafelordner. Gegen Bezahlung fertigte er Gedichte auf

*) Seidel, Die Schule zu Straußberg. Archiv der Brandenburgia.
**) Riedel, Codex Dipl. Visitationsbericht 1541.

den Täufling oder auf das Brautpaar, er hielt Lobreden auf die „rühmliche Familie“ und auf den „ehrsamen Stand“ und wünschte Glück und Segen den „gütigen Gastgebern“. Dem Rat der Stadt oder angesehenen Personen widmete er Lobgedichte und bat gleichzeitig um Wohlwollen, Verwendung oder Geschenke. Damit waren aber die Obliegenheiten des Schulmeisters noch lange nicht erschöpft. In Schönfließ muß er Geburtsbriefe, d. h. Einladungen zur Kindtaufe, schreiben, das Holz kaveln und die Uhr stellen; in Stendal fertigte er die Taufkerzen an; in Kremmen führte er das Schloßregister und verwaltete so neben seinen vielen Ämtern auch noch dasjenige eines Steuereinnehmers.*)

Noch trauriger war die soziale Stellung der Gesellen oder Lokaten, d. h. Gemieteten. In alten Stadtbüchern findet man wohl die Rubriken: „dem Ratsziegelmeister“, „dem Stadtschäfer“ und „den Stadtknechten“; aber selten wird man finden: „dem Schulmeister“, und vergebens wird man nach dem Titel: „den Gesellen“ suchen. Der Rat der Stadt hatte nichts mit ihnen zu tun; auch die Kirche kümmerte sich nicht um sie, denn kirchliche Funktionen wurden ihnen nicht übertragen. Der Schulmeister nahm sie in den Dienst, wenn sie ihm geeignet erschienen, und er entließ sie, wenn sie ihrer geringen Aufgabe nicht gewachsen waren oder sich widerspenstig zeigten.

Kläglich war die Besoldung. In allen Berichten der Visitatoren von 1540—42 wird betont, daß die Besoldung der Schulmeister unzureichend sei; überall wurden die Gehälter aus kirchlichen und städtischen Mitteln erhöht und festgesetzt. Es ist nicht möglich, das Einkommen der Lehrer genau festzustellen und einen Vergleich mit den heutigen Verhältnissen anzustellen. Die Besoldung war in jeder Stadt verschieden, und die Einnahmen bilden überall ein buntes Gemisch. Die Kirche zahlte für Messelesen, für Vigilien- und Vespersingen. Dazu kommen Accidenzien, Zinsen aus Legaten und frommen Stiftungen und Hebungen an Korn und andern Naturalien. Die Höhe des Schulgeldes läßt sich nicht feststellen, da nie die Zahl der Kinder angegeben wird. Unkontrollierbar sind ferner die Einnahmen aus den Häusern, deren Zahl gleichfalls verschwiegen ist, aus den Rekordationen und für den Privatunterricht. Der Rat der Stadt wies dem Schulmeister eine Wohnung, bestehend aus Stube und Kammer, im Schulhause an; er gab ihm Geld zur Beschaffung der Feuerung, den sogenannten Jahrmarktsgroschen, eine Axt zum Holzhauen und gestattete ihm die Nutzung eines Schulgartens. Bei den Bürgern der Stadt hatte er mit seinen Gesellen Freitische. Gerade dies „Reihegehen“, wie sie genannt wurden, setzte das Ansehen der Lehrer noch tiefer herab. Mit scheelen Augen betrachtete der Bürger sie als müßige Sattesser, und Schabernack und Klatsch von beiden Seiten führten zu den häßlichsten Reibereien und Streitigkeiten. Erst im 17. und 18. Jahrhundert wurde dieser lästige Zopf beschnitten; die Bürger zahlten Speisegelder, die sich bis in das 19. Jahrhundert hinein erhalten haben. In den Mediatstädten sorgte die Herrschaft für die Speisung. Aber auch hier finden wir ein wenig verändertes Bild. In Friesack weigerte sich der Ritter Ludwig von Bredow, den Schulmeister zu speisen, „er thue denn alles, was sonst sein gemein Gesinde tut“.*) Der Rat von Werben führte mit dem dortigen Johanniter-Komthur jahrelang Streit über die Beköstigung der Schulmeister und Lokaten; in Rheinsberg

*) Riedel, Codex Dipl. Visitationsbericht 1541.

empfing der Schulmeister täglich eine Mahlzeit auf dem Schlosse.*) Die Grafen von Ruppin gaben dem Schulmeister zu Alt-Ruppin täglich zwei Mahlzeiten und gestatteten ihm 2 Kandel Bier, 2 Reihen Brotes und außerdem das mitzunehmen, was auf der Herren Tisch überliff, d. h. überblieb; später gaben sie ihm hierfür jährlich $^1/_2$ Wispel Roggen, $^1/_2$ Wispel Malz, ein Schwein und ein Küchenschaf.*) In Schönfließ schickten Schulmeister und Küster wöchentlich wechselnd einen Korb auf das Schloß und erhielten denselben mit Lebensmitteln gefüllt zurück. Wie mannigfach die Einnahmen und gleichzeitig die Verpflichtungen des Schulmeisters waren, mögen folgende Urkunden aus Schönfließ und Stendal dartun:

Prenium Rektoris Scolarum in Schönflit.**) Dyth is des Schulmeisters jerliche loen vnd upphewen thy Schönflithe. Item tho deme Jrsten V Margk von deme Radhe vnd IV Margk von dem Salve regina. Twen Margk von II missen, als nemlich des Dunnerstag de corpe christe vnd des Sunnavends de sancta virgina mit den Schueleren tho syngendhe. Des Quartaelles uth deme huhse 1 peningk. Thuen vier tiden XVIII pennynge von den Gottshusluden tho Sancte Jürgen vnd VI pennyng von den Gottshusluden uth der parrekerken. Ock hefft he den korff, so vake als mhen umb hoeff geith, dye Schulmeistere eynen, dye Koester den anderen. Eyn paers ume dath andere. Darthy hefft hee thu wachten upp dye Schepenbangk. Ock so vake hee eynen Burgherren eynen brieff schryfft, behoeren ehme VI pennynge, derthu syn verdienst yn der Schulen von synen Schuleren. Ock die helffte von den gbordt briewenn thy schrywen. Hye vor sall hee sich in Schule vnd yn Kerken behoerdlich holden, also dath dar nicht vorcläche vnd vorsymnysse van komme. Ock sall hee, so vake als mhen dye grothe Clogke ludhe, dem Köster persönlich odder eynen vor sich bestellen, dye da ludhen helpe. Ock sall hee alle grothe hilghen Awend nha der irsten Vesper helpen vördern, dath myth der grothen Clogke werde hilghe awendth geludeth. Dar thu, so vake hee van deme Radhe vorboedeth vnd besandt werdt, sych gudtwillich nha Erembe bohuefft vnd borgherr bohoerlich bewysen. Ock dat wynters, wen gekawelt werde, somöeth hee persönlich adder eynen andern vor sich bestellen, dye dar helpeth kaweln. Item XXI gr. von der Bedeclogke, des jars eyne wecke um dye andere mit synen gesellen vnd XXX gr. vor den Szeegern vnd wecker clogke. Järlich voer den tween missen lonett mariengilde. (Aus dem 15. Jahrhundert.)

In der Verpflichtung des Küsters heißt es: „Ock soll he dem Schulmeister, so heedt myth ehm holden, gerne tho willen wessen yn der Schulen, upp dath hee wedder von ehm bystandt genythe.“ Der Bericht zu Stendal lautet:***) „Wy geben alle Jar dem scholmeyster 20 Schilling mit dem Junge der vor dat Sakrament sungen, wann er dat mot tho den Krangken gyngk. Item IV gulden, dees eynen Jars myn effte mehr, wenn er dat men upp letare die doppkerzen und lichte maken ded, thor kergken behoff, dath ganze Jar ouer. Item geben wy dem scholmeister alle jar opp Johannis 3 schilling vor die vesper und Mysse tho singen. Item opp Dedicationis ock so vele. Item opp Matthie ock so vele. Ock gewen wy dem scholmeister vor dusse bescrewen

---

*) Riedel, Codex Dipl. Visitationsbericht.
**) Riedel, Codex Dipl. A, XIX, 105.
***) Riedel, Codex Dipl. A, V.

Memoiren alle jar 4 schillinge. Item alle jar 30 pennynge vor dath feste Divisiones Apostolorum Item von der Memoire Kaspar Bocholten deme scholmeister 5 Schilling, und dem perner, ichlichen prester, Organisten, Scholmeister und beiden Cöstern der Kergken und der Beghinnen, die der kergken denet, ichlichen eine szemmel uth 1 Schepel weiten backen! Außerdem erhielt der Rector scholarum X solidos termino Mychaelis, unam marcam Corporis Christi, canonico II solidos, Rektor scholarum II solidos." Die ganze Jahreseinnahme des Stendaler Rektors schätzt Götze auf 72 Gulden = 1500—1600 Mark. Ob die Schätzung annähernd zutrifft, sei dahingestellt, jedenfalls war jene Rektorstelle die bestdotierte in der Mark.

Erbärmlich waren auch die Einnahmen der Gesellen. Die Höhe der Besoldung, gewöhnlich 15—30 Gulden, wurde durch Vereinbarung mit dem Schulmeister festgesetzt. Mit ihm teilten sie auch die Einnahmen aus den Rekordationen und erhielten gleichwie er freie Wohnung, Heizung und bei den Bürgern Freitische; von den Accidenzien empfingen sie nichts.

Dorf- oder Küsterschulen gab es in der Mark vor der Reformation nicht. In dem Bericht der Visitatoren von 1540—42 werden die Einkünfte der Küstereien genau aufgeführt; nirgends wird aber einer Schule gedacht. Ausgeschlossen ist es allerdings nicht, daß Küster, die des Lesens und Schreibens kundig waren, die Dorfjugend hierin unterwiesen. Die Lebensgeschichte des ersten lutherischen Pfarrers zu Gardelegen, Bartholomäus Riesenberg, bestätigt diese Annahme. Riesenberg wurde 1492 im Dorfe Miest bei Gardelegen geboren. Seine Eltern benutzten ihn frühzeitig zur Landarbeit. Erst in seinem 17. Jahre lernte er das Abc und das Lesen so geschwinde bei dem Dorfküster, daß er bald die lateinische Schule zu Gardelegen und später die Universität Wittenberg besuchen konnte.*)

Nicht uninteressant dürfte die Erwähnung der Tatsache sein, daß auch die Juden gesonderte Schulen z. B. in Spandau, Seehausen u. a. O. besaßen. Diese standen in Verbindung mit den Synagogen und dienten nicht nur der religiösen Unterweisung, vielmehr wurde darin auch im Lesen, Schreiben und Rechnen unterrichtet.

Das Schulwesen der Mark war zur Zeit der Reformation gänzlich in Verfall geraten. Die Dom-, Stifts- und Klosterschulen mit Ausnahme derjenigen zu Lehnin werden von den Visitatoren gar nicht erwähnt; sie waren eingegangen oder zu einem Nichts herabgesunken. Traurig war es auch mit den Parochialschulen bestellt. In den Visitationsberichten lesen wir nur zu häufig die Klage als einleitende Bemerkung über den Zustand der Schule: „Alsdann die Schule allhie fast gefallen, so soll sie wiederumb eingerichtet werden u. s. w.,**) und „Nachdem die Schule in der Stadt auch fast gefallen und doch das nöthigste, daß sie erhalten und darin die Jugend, so hernach zu Pfarrern, Predigern u. s. w. sollen werden, sehen es die Visitatoren es für nützlich zwei Schulen anzurichten."***) Auf einem solchen Hintergrunde mußte sich die Reform und Erneuerung der Stadtschulen und die Begründung der Küsterschulen auf dem Lande um so wirkungsvoller abheben.

*) Beckmann, Historische Beschreibung der Kurmark.
) Riedel, A, IV 404. — *) Riedel, A, XVI 198.

Umschau.

Berlin, den 1. Dezember 1903.

Es ist die dunkelste Zeit des Jahres. Den ganzen Tag hindurch sind in der Schule wie im Arbeitszimmer die Gaslampen noch nicht ausgelöscht worden. Man möchte sich lieber zu einem kleinen Winterschlafe hinstrecken, als im Lande umherzuschauen, was es Gutes und Schlechtes gibt — um so lieber, als Erfreuliches nur wenig, Betrübendes aber umsomehr zu melden ist.

„Ganz in Duft und Dämmerungen
will die schöne Welt vergehen."

Übermorgen tritt der deutsche Reichstag zusammen, der freilich in Schulangelegenheiten nichts zu sagen hat. Bald wird auch das inzwischen neu gewählte preußische Abgeordnetenhaus seine Sitzungen beginnen, und beide Parlamente werden, wenn nichts dazwischen kommt, bis zum Jahre 1908 an ihrem Teile die Geschicke des Reiches und Preußens bestimmen.

An ihrer Zusammensetzung hat sich fast nichts geändert. Der Reichstag hat allerdings zwei Dutzend Sozialdemokraten mehr, aber ob sie mehr Salz mitbringen als die Vertreter dieser Partei in der vorigen Legislaturperiode ist fraglich. August Bebel hält auf Reinheit des Bekenntnisses, und die Heine und Bernstein werden vorläufig ihre ketzerischen Neigungen zurückstellen müssen. Eines guten Tags wird freilich die äußerlich festgehaltene Unwandelbarkeit der Partei der Geschichte angehören, sie wird vielleicht sogar ihren Frieden mit der Monarchie machen, da es den aufgeklärten Sozialdemokraten schon heute einleuchtet, daß dies nicht die Stelle ist, an der durchgreifende Sozialreformen den stärksten Widerspruch finden. Der große Klotz, über den das vorwärtsrollende Rad der Zeit nicht hinwegkann, liegt ganz wo anders. Die Armut hat am Throne immer noch mehr Wohlwollen und Verständnis gefunden, als in republikanischen Parlamenten. Wie viel ist auf dem Wege zu der heutigen Kultur an guten und heilsamen Reformen nicht dem Volke gegen seinen Willen aufgezwungen worden! Auf dem Schulgebiete zumal ist fast alles Heil von oben gekommen. Die Volksschule ist keine Schöpfung des Volkes; in Preußen verdankt sie dem absoluten Königtum zwar nicht ihre Entstehung, aber ihre erste allgemeine Ausbreitung, und noch bis in unsere Tage stützt sie sich mehr auf den Weitblick der Regierungen als auf die Einsicht der Massen.

So wird denn die Lehrerschaft im Lande der Schulen auch in den nächsten fünf Jahren in erster Linie auf die Regierung sich stützen müssen. Von der „Volksvertretung" ist viel Gutes nicht zu erwarten. Die Konservativen und das Zentrum mit 148 bezw. 97, also zusammen 245 Stimmen verfügen über eine unbedingte Mehrheit, der gegenüber die Freikonservativen mit 54, die Nationalliberalen mit 79, die Freisinnigen mit 31, also zusammen 164 Abgeordneten, auch wenn die 11 „Wilden" dazu kommen, machtlos sind.

Das Zentrum ist bereits an der Arbeit. Süß wie Sirenengesang klingt die Schulglocke, die in den Blättern der Partei geläutet wird. Nach der „Kölnischen Volkszeitung" müsse die Regierung aus den Wahlen die Überzeugung gewonnen haben, „daß die Mehrheit des Volkes die Regelung der Schuldotationsfrage in dem Sinne gehandhabt wissen wollte, wie es in den letzten

Jahren im Abgeordnetenhause zum Ausdruck gekommen sei.“ Und das Hauptblatt des rheinischen Zentrums glaubt auch bereits, im liberalen Lager sichere Bundesgenossen zu haben. Die Dissidenten in der nationalliberalen Partei werden, so hofft es, sich einfach fügen müssen; denn nachdem die Nationalliberalen bei den soeben vollzogenen Wahlen so vielfach mit den Konservativen paktiert und durch ihre Unterstützung Mandate gewonnen hätten, würden sie, so schreibt das Blatt, unklug daran tun, sich die Sympathien der Konservativen für die nächsten Wahlen im Reiche und in Preußen durch einen solchen Kampf zu verscherzen. Und „so ist denn die Hoffnung zu hegen, daß jetzt endlich die Schulfrage in die Hand genommen wird, wie es bisher die (!) Parteien im Abgeordnetenhause in völliger Übereinstimmung miteinander gefordert haben“.

Aber als diese Lockrufe eben ertönten, fand in Bonn ein Rektoratsessen statt, bei dem der bekannte Kurator der Universität in Gegenwart des Prinzen Eitel Friedrich von Preußen, des regierenden Herzogs von Coburg und Gotha und des Prinzen Moritz von Schaumburg-Lippe eine Rede hielt, wie sie seit langem von einer ähnlichen Stelle aus nicht gehalten worden ist. Die Worte des Herrn von Rottenburg dürfen wohl mit Recht als eine Antwort auf den verfrühten Zentrumsjubel bezeichnet werden. Herr von Rottenburg sagte: „Von verschiedenen Seiten wurde die Forderung erhoben, daß die Volksschule streng konfessionell gehalten werde. Zur Begründung dessen weist man darauf hin, daß bei uns der Materialismus den Idealismus verdränge, und knüpft daran die Behauptung, nur die Religion vermöge diesem Prozeß moralischer Degeneration Einhalt zu gebieten. Wenn das richtig sein soll, so muß der Katholik weiter behaupten, daß dasjenige Element in der christlichen Religion, welches erzieherisch in der Richtung des Idealismus wirkt, in den spezifisch katholischen Dogmen enthalten sei, und der Protestant muß dasselbe von den spezifisch protestantischen Dogmen aussagen. Die Wissenschaft aber wird diese Argumentation verwerfen. Das stärkste erzieherische Moment unserer Religion liegt in deren erhabener Moral; diese ist gleich für Katholiken und Protestanten. Die konfessionelle Erziehung muß gerade das Gegenteil dessen bewirken, was sie zu bewirken sucht. Sperrt man das katholische Kind von seinen protestantischen Genossen ab, so erzeugt man in ihm notwendig die Vorstellung, als ob die Protestanten aus einem anderen Stoffe gemacht seien, vor dessen Berührung man sich zur Vermeidung einer gefährlichen Infektion hüten müsse. Nur in der Simultanschule läßt sich Gehorsam gegen das ideale Gebot der Nächstenliebe anerziehen; nur dort ist das Vorurteil zu bekämpfen, als wären Protestanten und Katholiken aus verschiedenem Teig gebacken. Darum ist auch eine Absonderung der konfessionellen Schulen, Konvikte, Seminare usw. zu verwerfen.“

Es war ein Wort zur rechten Zeit. Die klugen Lenker der Zentrumspolitik wissen nun wahrscheinlich, daß die Überzeugungen, um derentwillen das Zedlitzsche Schulgesetz im Jahre 1892 zurückgestellt wurde, heute nicht weniger stark sind als damals. Mögen auch die offiziellen Träger der Fraktionspolitik sich mehr unter das Joch der Zentrumsherrschaft gewöhnt, mögen sogar die Nationalliberalen zur konfessionellen Volksschule sich bekehrt haben — die simultane höhere Schule gilt ihnen in bemerkenswerter Inkonsequenz bekanntlich als unantastbar — an anderer Stelle, wo das Volksgewissen durch

politische Tagesgeschäfte weniger eingeschläfert ist, denkt man anders, und wenn es zum Kampf kommt, dann melden sich bekanntlich auch die zu Worte, die sich sonst um die Politik weniger kümmern, insbesondere auch die Professoren der Hochschulen, denen die Volksschule ohnehin jetzt etwas näher gerückt ist. Die im letzten Jahrzehnt ins Leben gerufenen Universitätskurse werden in der Schulpolitik wahrscheinlich noch einmal eine kaum geahnte Bedeutung erlangen. Der deutsche Gelehrte mag oft genug einen Zopf tragen, wo er aber lebendige Kraft fühlt, wo er einen frischen Boden für die Wissenschaft und ihre Aussaat sieht, da wirft er alles Herkommen über Bord und tut, was seines Amtes ist. Und die deutschen Professoren wissen heute, daß sie außerhalb ihrer Hörsäle noch eine Gemeinde, und eine größere, haben, eine Gemeinde, die auch zum Teil weit aufnahmelustiger und weit aufnahmefähiger ist, als die patentierten Jünger der Wissenschaft, und sie werden jedenfalls an ihrem Teile tun, was sie können, um das Wachsen und Werden dieser großen Jüngerschaft zu schützen. Wenn die Zentrumspläne zur Ausführung kämen, hörte alle Entwicklung auf dem Volksschulgebiete auf, dann gäbe es für die Volksschule und ihre Lehrer nur noch eine maßgebende Stelle: die Kirche.

Jedes Wesen, auch jede Partei, kennt seine natürlichen Gegner selbst am besten. Feindschaften werden instinktiv gefühlt, auch wo es zu offener Aussprache garnicht kommt. Das Zentrum weiß, daß in den Hochschulen sein Weizen nicht blüht. Darum sind ihm die Professoren, die sich in kritischen Zeiten in die politische Arena begeben, ganz besonders verhaßt. Nicht minder aber auch die evangelische Geistlichkeit, soweit sie Fühlung mit der fortschreitenden Wissenschaft behält. In den bevorstehenden Schulkämpfen ist zu erwarten, daß ein Teil der evangelischen Geistlichen, auch derjenigen positiver Richtung, sich auf die Seite der Schule stellt. Eine bemerkenswerte Beleuchtung ihrer Stellung zur Schulaufsichtsfrage gibt ein evangelischer Geistlicher in der „Kölnischen Zeitung“. „Nichts wäre verkehrter“, so heißt es in dem freimütigen Artikel, „als die evangelischen Geistlichen summarisch als Freunde und Verfechter der geistlichen Schulaufsicht in Anspruch zu nehmen. Schon lange bevor der temperamentvolle Würzburger Lehrer Jakob Beyhl seine geharnischte Schrift ‚Die Befreiung der Volksschullehrer aus der geistlichen Herrschaft‘ hat ausgehen lassen, ist in den Reihen der evangelischen Pfarrer der lebhafte Wunsch nach Entbindung von der Schulaufsicht laut geworden. Für die Freunde des ultramontan-konservativen Bündnisses sei es besonders hervorgehoben, daß die Gegner der geistlichen Schulaufsicht sich keineswegs nur im liberalen Lager befinden, daß sie sich vielmehr aus Anhängern der verschiedensten theologischen Richtungen zusammensetzen. Die Gründe, aus denen viele evangelische Geistliche die geistliche Schulaufsicht ablehnen, sind vielmehr vorwiegend sittlicher und kirchlicher Art. Sie sind völlig davon durchdrungen, daß die Volksschule sich zur vollen Selbständigkeit ausgewachsen hat und als staatliche Einrichtung gegen alle neidischen und aufdringlichen Vormünder sich das Selbstbestimmungs- und Überwachungsrecht wahren muß. Sie wollen nicht, daß der Lehrer zu ihnen in einem Subordinationsverhältnisse stehe, das seinen wissenschaftlichen Kenntnissen und seiner gesellschaftlichen Stellung nicht entspricht. Als Männer, die selbst den Hauch der akademischen und geistigen Freiheit genossen haben, wollen sie, daß der Lehrer nicht als devoter Kirchendiener, sondern als freier

Mann vor ihnen stehe wie jedes andere Gemeindeglied, denn nur in der Luft der Freiheit erwächst und erstarkt das alle Furcht und Heuchelei ausschließende persönliche Vertrauen von Mensch zu Mensch, ohne das alle seelsorgerliche Einwirkung unmöglich ist. Es unterliegt geradezu den schwersten sittlichen Bedenken, aus altem Herkommen und Vorurteil ein Verhältnis aufrecht zu halten, in das der eine Teil sich nur widerwillig fügt. Die düstern Prophezeiungen, daß nach Aufhebung der geistlichen Schulaufsicht Schule und Kirche völlig getrennte Wege gehen würden, schrecken uns nicht. Die gemeinsame Liebe zu der ihnen anvertrauten Jugend und das ehrliche Bestreben, dem Vaterlande tüchtige, charaktervolle und fromme Bürger zu erziehen, werden es nicht zulassen, daß Geistliche und Lehrer sich in zwei feindliche Heerlager scheiden.“ Wenn die in diesem Artikel entwickelte Anschauung, daß die Beseitigung der geistlichen Schulaufsicht im kirchlichen Interesse liegt, in der Mehrheit der Geistlichen Boden gewinnt, so wird die klerikale Schulpolitik mit diesem Faktor bald ernstlich rechnen müssen, und wenn, wie hier hervorgehoben wird, auch positive Geistliche auf demselben Standpunkte stehen, so wird auch das übliche Absprechen über den protestantisch-kirchlichen Liberalismus nicht besonderen Eindruck machen.

In den preußischen Landtag zieht ein halbes Dutzend Volksschullehrer ein: 3 Freisinnige, 3 Zentrumsmannen. Rot und schwarz hält sich also das Gleichgewicht. Das soziale Emporkommen der Volksschullehrerschaft wird durch diese stattliche Zahl von Abgeordneten aus ihren Reihen aufs schärfste markiert. Daß dieser Aufschwung nicht überall mit besonderer Freude bemerkt wird, ist allerdings bekannt. Am eifersüchtigsten beobachtet man das Aufkommen des Volksschullehrerstandes in den Kreisen der akademisch gebildeten Lehrer. Die Abneigung, mit Volksschullehrern auf dem Fuße der Gleichberechtigung sich zu begegnen oder gar dem älteren und erfahreneren Volksschullehrer sich amtlich unterzuordnen, hat neuerdings den in der Presse weidlich breitgetretenen Oberlehrerstreik an den Berliner kaufmännischen Fortbildungsschulen gezeitigt. Weil sie von seminarisch gebildeten Dirigenten sich nicht inspizieren lassen wollten, haben nahezu sämtliche Oberlehrer den Unterricht an diesen Schulen eingestellt. Wenn freilich das Verhältnis beider Lehrerkategorien das des Oberbeamten zum Subalternbeamten ist, wenn Oberlehrer und Volksschullehrer wie Richter und Gerichtsschreiber sich gegenüberstehen, so ist das Verfahren der streikenden Akademiker verständlich. Indessen der Vergleich hinkt (Vgl. Umschau Nr. 11!), und jene Auffassungen werden im Laufe der Zeit immer unhaltbarer werden. Trotz aller Hemmungen geht die Bahn der Volksschule aufwärts und wird so lange aufwärts gehen, als unser Volksleben, unsere wirtschaftlichen und staatlichen Verhältnisse sich ebenso entwickeln. Ein aufwärtsschreitendes Volk braucht eine aufstrebende Schule. Ein Volk freilich, das in der Decadence begriffen ist, hat sie nicht und würde sie auch nicht gebrauchen können. In kritischen Zeiten hat man oft die Volksschule als Helferin in der Not herbeigerufen. Wenn so manches in unserm heutigen Volksleben auf einen Verfall hinweist, so müssen die Lenker unseres Staatswesens diejenigen Kräfte zu lösen und zu entwickeln suchen, die noch gesund und entwicklungsfähig sind. Nur so kann das Kranke und Ungesunde der Gegenwart abgestoßen werden, ohne daß die ganze Nation leidet.

In der Schulpolitik der Gegenwart fehlt dieser große Zug leider fast ganz. Man schließt die Augen nicht vor den vorhandenen Mißständen, aber man geht mit einer fast unbegreiflichen Scheu an radikalen Mitteln vorüber. Es ist z. B. offenkundig und wird auch von amtlicher Stelle nicht geleugnet, daß die ostelbische Landjugend geistig und moralisch Not leidet, vor allem, daß es an Lehrern fehlt, nicht hier und da — das wird auch unter normalen Verhältnissen einmal der Fall sein — sondern im ganzen Osten. Aber was zur Abhilfe geschieht, verrät eine so naive Auffassung des ganzen Problems, daß nur ein unverbesserlicher Optimist sich davon Erfolg versprechen kann. „Vermehrung der Seminare und Präparandenanstalten und Erhöhung der Unterstützungen für die zu erwartenden Schüler" ist das Programm. Nach diesem Rezepte wird aber die Volksschule schon lange kuriert. Wer sich nicht mit einem Überpinseln der Wunden begnügen will, wird diese Schritte weder, wie die Regierungspresse schreibt, für „erfreulich" noch für „erfolgversprechend" halten.

Bei der Ohnmacht des Liberalismus im preußischen Landtage gewinnen die Vorgänge auf dem Gebiete der kommunalen Schulverwaltung, insbesondere die Konflikte, die zwischen den staatlichen Schulbehörden und den Schuldeputationen der Städte Berlin und Charlottenburg seit längerer Zeit bestehen nnd in jüngster Zeit sich merklich verschärft haben, eine ernstere Bedeutung. Denn die „kommunalen Schulrechte" sind im Grunde genommen gar keine Rechte im gesetzlichen Sinne, sondern nur Zustände und Gepflogenheiten, die sich im Laufe der Zeit und auf Grund von Ministerialreskripten herausgebildet haben. Es ist leider Tatsache, daß im „Lande der Schulen" die städtischen Schuldeputationen, wie sie heute sind, lediglich als Organe von Ministers Gnaden bestehen. Die Städteordnung gibt den Städten natürlich das Recht, Deputationen für das Schulwesen wie für alle anderen Zwecke der Gemeindeverwaltung einzusetzen, und bei der Wahl dieser Deputationen hat der Staat nichts mitzureden. Aber eine rein städtische Deputation für das Schulwesen würde auch nur für rein äußere Schulangelegenheiten kompetent sein. Die Schuldeputationen, wie sie heute sind, werden nicht auf Grund der Städteordnung, sondern auf Grund einer Ministerialverordnung vom 26. Juni 1811 gewählt und sind infolgedessen auch Organe der staatlichen Schulaufsicht. Jenes Ministerialreskript aber enthält Bestimmungen, die es der Regierung gestatten, aus den Schuldeputationen etwas zu machen, woran schwerlich irgend eine städtische Verwaltung ihre Freude haben könnte.

Das Reskript vom Jahre 1811, vom Departement für den Kultus und öffentlichen Unterricht im Ministerium des Innern (v. Schuckmann) erlassen, schreibt u. a. vor, daß die Schuldeputationen nach Maßgabe der Größe der Städte und ihres Schulwesens bestehen sollen aus ein bis höchstens drei Mitgliedern des Magistrats, ebenso vielen Deputierten der Stadtverordnetenversammlung, einer gleichen Anzahl „des Schul- und Erziehungswesens kundiger Männer" und einem besonderen Vertreter derjenigen Schulen, welche, ungeachtet, daß sie nicht städtischen Patronats sind, den Schuldeputationen untergeordnet werden. Außerdem sollen in größeren Städten die Superintendenten (heute die Kreisschulinspektoren), wenn sie nicht schon zu ordentlichen Mitgliedern der Schuldeputationen gewählt sind, das Recht haben, in denselben die Schulangelegenheiten ihrer Bezirke vorzutragen und darüber

ihre Stimme abzugeben. Für die kleineren Städte wird noch besonders bemerkt, daß es „der Wahl eines sachkundigen Mitgliedes nicht bedarf“, sondern daß „der jedesmalige Superintendent oder der erste Geistliche des Ortes von Amts wegen für diese Stelle bestimmt sein soll“. „Die mit Sachverständigen zu besetzenden Stellen dürfen zwar nicht ausschließlich Geistlichen, sondern können auch andern würdigen Männern übertragen, müssen jedoch soviel wie möglich mit Geistlichen besetzt werden.“ Dagegen wird es nur als „zweckmäßig“ bezeichnet, daß in Städten, wo es mit der Schuldeputation in Verbindung stehende gelehrte Schulen gibt, auch der Rektor oder einer der ersten Lehrer derselben in der Schuldeputation einen Platz erhält.

Die Bestimmungen über die Aufnahme von Geistlichen in die Schuldeputationen sind es besonders, die heute die Konflikte heraufbeschwören. Aber noch einige andere Differenzpunkte spielen eine Rolle, vielleicht sogar eine größere. Als im Anfang der siebziger Jahre unter Dr. Falks Leitung ein lebhafter Aufschwung des gesamten Volksschulwesens begann, tat die Regierung auch auf dem Gebiete der städtischen Schulverwaltung einen wichtigen Schritt vorwärts. Den größeren Städten wurde die Befugnis eingeräumt — wohl gemerkt, durch ministerielle Entschließung, nicht durch irgend welche für immer bindende staatsrechtliche Festsetzungen — eigene Schulräte anzustellen, denen die Befugnisse der staatlichen Kreisschulinspektoren übertragen wurden. Die damit geschaffene Selbständigkeit der großstädtischen Schulverwaltungen war indessen bald manchem Bureaukraten ein Dorn im Auge. Die freiere Stellung der Lehrer, der Verlust begehrter Beamtenstellungen und anderes wurde wohl neben dem selbständigen Auftreten der städtischen Schulverwaltungen als störend empfunden. Die Versuche, den alten Zustand wieder herzustellen, begannen unter Dr. Bosse damit, daß den Städten Görlitz, Essen und anderen die Anstellung eines eigenen Stadtschulinspektors versagt und einer Reihe von Städten wie Stettin und Krefeld der bisherige städtische Schulinspektor genommen und ein staatlicher Beamter angestellt wurde. Die Städte wurden dadurch stutzig gemacht. Die Presse schlug Lärm, es wurde Protest im Abgeordneten- und Herrenhause erhoben, und der Minister gab eine Erklärung ab, daß er die Selbstverwaltung nicht antasten wolle. Damit schien alles erledigt zu sein. Da erschien unterm 3. März 1897 eine sehr verheißungsvolle Kundgebung des Unterrichtsministeriums mit der Überschrift: „Maßnahmen zur Dezentralisation der Schulaufsicht.“ Darin wurden den städtischen Schuldeputationen größere Rechte in Aussicht gestellt. Eine Entschließung behielt sich der Minister bis zum Eingange von bestimmt formulierten Vorschlägen der königlichen Regierungen hierüber vor, und diese wurden angewiesen, mit den Vorsitzenden von Stadtschuldeputationen, bezw. den Oberbürgermeistern eine Besprechung herbeizuführen. In Verfolg dieser Kundgebung erschien unterm 9. Februar 1898 eine Verfügung, die den Geschäftskreis der Schuldeputationen in den kreisfreien Städten regelt. Den Schuldeputationen wurde eine Reihe von Befugnissen, die bisher den königlichen Regierungen zustanden, übertragen, indessen unter der Voraussetzung, daß „der Kreisschulinspektor, auch wenn er nicht Mitglied der Stadtschuldeputation sein sollte, als Kommissar der Bezirksregierung an den Sitzungen der Deputation teilnimmt, und daß sich ferner unter den sachverständigen Mitgliedern der Deputation mindestens je ein Geistlicher von der Konfession der im Stadtschulbezirke vorhandenen

Schulen und ein im Stadtschulbezirke angestellter Lehrer oder ein Rektor befindet."

Über die Bestimmungen des Reskriptes vom Jahre 1811 gehen diese Forderungen nicht hinaus, im Gegenteil. Trotzdem haben sich nicht sämtliche Stadtschuldeputationen dazu entschließen können, den ministeriellen Wünschen nachzukommen. Vielleicht wäre es richtiger gewesen, wenn dies geschehen wäre. Die Stadt Charlottenburg z. B. hat sich geweigert, Geistliche in ihre Schuldeputation zu wählen, und die Folge davon ist der jetzige Konflikt, in dessen Verlauf die Potsdamer Regierung es für gut befunden hat, die Schuldeputation aller in das Gebiet der staatlichen Schulaufsicht gehörenden Funktionen zu entkleiden und sie als eine rein städtische Deputation zu behandeln.

In der Lehrerschaft geht man an den Kämpfen der Städte gegen eine Beschränkung ihrer Rechte auf dem Schulgebiete vielfach mit Gleichgültigkeit vorüber. Unseres Erachtens mit Unrecht. Ohne eine starke kommunale Selbstverwaltung ist auch kein politisch freier Lehrerstand denkbar, und es können Zeiten kommen, in denen die freie Bewegung wieder in der Wertschätzung steigt. Das geschieht bekanntlich erst, wenn sie bedroht oder gar genommen wird. Daß die Staatsregierungen in dieser Beziehung rigoroser verfahren als städtische Verwaltungen, zeigt sich selbst in so kleinen Staaten wie Anhalt, aus dem von recht wenig erbaulichen Maßregelungen berichtet wird, und wer ein ergreifendes Bild eines Lehrerlebens, das ohne eine starke kommunale Rückendeckung einfach vernichtet worden wäre, sich vor Augen halten will, lese die Lebens- und Leidensgeschichte Friedrich Wilhelm Wanders, des unerschrockenen Vorkämpfers der schlesischen Lehrerschaft in trüber Zeit. Wander war einer der warmherzigen Staatsschulschwärmer der vormärzlichen Zeit, zu denen bekanntlich auch Diesterweg gehörte. Vater Staat hat beiden ihre Liebe recht schlecht vergolten. Hoffentlich bleiben dem jetzigen Geschlechte ähnliche Erfahrungen erspart.

Ansichten und Mitteilungen.

Einige Gedanken aus K. F. W. Wanders Schriften.

Zur hundertsten Wiederkehr seines Geburtstages.*)

Es gibt für mich keine widerlichere Erscheinung, als Transaktions- (Vermittelungs-) Menschen und -Institute sind. Ihnen allein ist es zuzuschreiben, daß sich die Völker zum Teil in so erbärmlichen Zuständen befinden; daß sie sich zwar ununterbrochen bewegen, aber nur wie die Mangelpferde (die im

*) Karl Friedrich Wilhelm Wander wurde am 27. Dezember 1803 in Fischbach, einem Dorfe des Hirschberger Tals, geboren. Seit 1827 war er in Hirschberg als Lehrer tätig. Ein ausgezeichneter Pädagoge, von seinen Schülern verehrt, von deren Eltern hochgeschätzt, erwarb er sich ein weiteres Verdienst dadurch, daß er versuchte, seine Mitbürger politisch aufzuklären. In einer Reihe scharf und packend geschriebener Broschüren, die er zum Teil unter Decknamen herausgab, später in seiner radikalen Zeitschrift, dem „Pädagogischen Wächter", trat er energisch für eine freiheitliche Entwicklung der Schule und des Lehrerstandes ein. Der Allgemeine Deutsche Lehrerverein von 1848 verdankte ihm vorzugsweise sein Entstehen. Natürlich erregte diese Tätigkeit das Mißfallen der „Gutgesinnten". Wander ran-

Kreise herumgehen), ohne daß die Menschheit in dem Maße weiterkommt, als es sonst geschehen müßte und würde. Oder ist's nicht so? Es sind die sogenannten Freisinnigen der früheren Zeit, insofern freisinnig, als sie frei sind von gesundem Sinn. Rechts sind sie schwarz, links weiß, und der Rücken krümmt sich für dreifarbige Prügel. Die rechte Hand ist kalt, die linke warm; mit dem einen Auge sehen sie rückwärts, mit dem andern blinzeln sie, sofern es niemand sieht, vorwärts. Wenn sie vom Volke gewinnen wollen, dann sind sie Aktionäre (Fortschrittsleute); gibt's aber ein Ämtlein, wozu man eben einen fetten Gehalt aussetzt, dann heulen sie reaktionär. Manche treiben es soweit, daß beides zu gleicher Zeit in ergötzlichem Gemisch aus Mund oder Feder kommt . . . Rechts die Schafe, links die Böcke! Sei was du Lust hast, nur kein Schöps in der Mitte, und noch dazu mit einem Schafsauge rechts und einem Bocksauge links! (Der päd. Wächter, 1849, Nr. 2.)

Gesinnungs-, farb- und willenlose Lehrer sind ein „fauler Fleck“ im Schulwesen. Fürs erste muß jeder Lehrer in seinem Kreise als gesinnungstüchtiger Mann dastehen, sich in seinem Handeln nur durch das innere Gottes- und äußere Staatsgesetz, aber nicht durch die Augenwimpern seiner Umgebung bestimmen lassen. Höflichkeit und Bescheidenheit ist sehr wohl mit Selbständigkeit vereinbar. Aber soviel ist gewiß: — Bedientenseelen werden kein edles Volk bilden. „Ich“ zu sagen, muß jeder Lehrer können. (Der geschmähte Diesterweg, 1843.)

Es gibt keinen wahren Volksfreund, der dem Volke nicht den Vollgenuß seiner Rechte wünschte; da aber dieser Vollgenuß ohne eine gründliche Bildung nicht möglich ist, so muß der echte Volksfreund auch ein warmer Freund der Volksschule und ihrer Lehrer sein. Alle Volksfreundschaft, die sich anders zeigt, ist eine falsche, und jeder Volksfreund, welcher nicht in diesem Sinne zugleich als Lehrerfreund sich bewährt, ist ein unechter, so wie ein jeglicher Lehrer nur ein elender Mietling und kein echter Volksfreund ist, dessen Volksfreundschaft keinen andern Zweck hat, als sein Einkommen mittels derselben zu verbessern . . . Der Lehrerstand, wenn er wirklich eine seiner hohen Aufgabe angemessene Stellung einnehmen will, muß sich fern von egoistischen

---

gierte bald unter den Demagogen erster Klasse. Nadelstichen folgten härtere Vorstöße, und 1849 wurde er einer unvorsichtigen Festrede wegen auf die Denunziation eines „gutgesinnten“ Kollegen hin vom Amte suspendiert und später abgesetzt. Die begonnene Reaktion bewog ihn, auf ein Jahr nach Amerika zu gehen. Bei seiner Rückkehr fand er sie in fieberhafter Tätigkeit. Er wurde ihr Opfer. Jahre hindurch hetzte man ihn, wie ein Wild, von Ort zu Ort. 1874 endlich fand er eine bleibende Stätte in dem Dörfchen Quirl bei Schmiedeberg. Dort gab er ein freisinniges Lokalblatt, den „Schmiedeberger Sprecher“, heraus und arbeitete an seinem „Deutschen Sprichwörterlexikon“, einem fünfbändigen Riesenwerke, das erst nach seinem Tode vollendet wurde. In dieser Zeit war der Schreiber dieser Zeilen mehrmals stunden-, ja tagelang mit dem Alten zusammen. Er fand in ihm den gesinnungstreuen Demokraten der Vierzigerjahre, der aber keineswegs mit Verbitterung in die Gegenwart schaute, und der auch, vertrauend auf die jugendliche Kraft des aufstrebenden Deutschen Lehrervereins, der Schule eine glückliche Zukunft erhoffte. Als Schriftsteller auch jetzt noch schroff und borstig, wie in früheren Jahren, konnte er doch im persönlichen Verkehr, namentlich mit Jüngeren, oft eine geradezu rührende Herzlichkeit entwickeln . . . Als ich 1879 nach dem Pfingstfest von der Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung in Braunschweig heimkehrte, lag auf meinem Schreibtische die schwarzgeränderte Anzeige von seinem Tode. Er war am 4. Juni gestorben. R.

Bestrebungen halten; sie entehren ihn, sie lähmen die Federn, sie fesseln die Zunge seiner entschiedensten Freunde. Er darf nun und nimmer die Volkswohlfahrt im allgemeinen aus den Augen verlieren; denn wenn es mit dem Ganzen wohl steht, dann wird es auch sicher mit ihm wohl stehen. (Wächter, 1849, Nr. 14 u. 15.)

Darum steht es in der Welt so schlecht, daß diejenigen, denen der Beruf der Menschenbildung geworden ist, ihr Mandat verleugnend, sich dazu hergegeben haben, eher alles andere aus den Kindern zu bilden, als Menschen. Nicht auf menschliche, sondern auf kirchliche Gesinnung ward der Ton gelegt. Und so ist's noch jetzt . . Und wenn wir an die Menschennatur appellieren, so antwortet diese: Es gibt keinen römisch-katholischen Menschengeist, es gibt kein evangelisch-lutherisches Sittengesetz. Und der Schöpfer sprach nicht: Lasset uns einen katholischen oder evangelischen oder mosaischen usw. Menschen machen! sondern er schuf Menschen und blies ihnen seinen, nicht einen spezifisch kalvinischen oder mohammedanischen Odem ein. In den Adern ließ er bloß menschliches Blut wallen, in seiner Brust ein menschliches Herz schlagen. Alle Erziehung kann daher nur, wenn wir uns nicht über den Schöpfer stellen, wenn wir nicht gegen die Natur ankämpfen wollen, eine menschliche sein; sie kann keine andere als die Aufgabe dem Bildner stellen: Mache aus dem Zöglinge das, was die Natur aus ihm infolge der Kräfte und Anlagen, die sie ihm verliehen hat, gemacht haben will. (Wächter, 1849, Nr. 11 u. 12.)

Die Schule ist keine Korporation, kein Klub; die Schule ist ein Bildungsinstitut, im Dienste der Völker. Sie ist keine Gesellschaft, sie bildet die Gesellschaft. Sie steht nicht außer dem Volke, sondern in demselben und gehört zum Volke. Sie spricht durch ihr Organ, ihre Behörden, Lehrer und erhebt ihre Stimme nicht als eine besondere Schul- sondern als Volksstimme, weil die Lehrer zum Volke gehören. Was sie fordert, ist nicht, daß man ihr eine besondere Zelle im Staate bauen soll, damit sie hineingehe und da ihr buchstabierendes Zauberwerk treibe; nein, sie will draußen wohnen, in der freien Volksluft. Alles, was sie verlangt, ist, daß man sie ungehemmt ihre Lebensaufgabe erfüllen, daß man sie frei atmen, die Augen frei bewegen und den Mund nach Belieben öffnen lasse, daß man sie nicht knebeln, ihren Blutumlauf durch kirchliche und polizeiliche Binden nicht hemme; daß man sie — leben lasse. (Wächter, 1849, Nr. 17 u. 18.)

Ein Volk kann nur wahrhaft gebildet und eine Regierung groß und stark sein, wenn die Schule nicht von der Kirche gegängelt wird. Überall, wo die Schule unter der Priesterherrschaft steht, da steht es nicht allein mit ihr und der Volksbildung schlecht, sondern es erwachsen der Regierung daraus auch tausenderlei Verlegenheiten. Wenn die Kirche einen Finger hat, nimmt sie die ganze Hand . . . Wenn die Kirche meint, die Religion sei bloß einem Stande übertragen, und die andern müssen ohne weiteres sie bei diesem kaufen, sonst seien sie ohne Christentum, so glauben wir ihr dies nicht nur nicht, sondern weisen diese Ansicht als hierarchisch zurück. Niemand kann mehr ein freundliches Zusammenwirken von Kirche, als Heils-, aber nicht als Geisteszwangsanstalt, und der Schule wünschen als ich; dazu bedarf es aber gar nicht der Abhängigkeit der letzteren von der ersteren; vielmehr darf die Kirche, wenn

sie nur edle Absichten hat, diese Abhängigkeit gar nicht dulden. (Die Volksschule als Staatsanstalt, 1842.)

Unter allen Berufsarten ist der Beruf des Lehrers eine der anstrengendsten. Wir müssen hierbei indes auf den Unterschied hinweisen, den wir zwischen einem „Schulmeister“ und einem „Lehrer“ machen. Jener ist ein Mann, der zu einer bestimmten Stunde, an bestimmten Tagen sein Geschäft beginnt, einer Anzahl Kinder auf eine gewisse Weise Jahr aus Jahr ein und nach wie vor gewisse Fertigkeiten aneignet und gewisse Dinge, welche der Schlendrian festgesetzt hat, auswendig lernen läßt, und ihnen dieselben durch stetes Wiederholen endlich eintrichtert oder einbläut. Das Schulmeisterleben ist das einförmigste von der Welt; es ist heute wie vor 100 Jahren; man kann dabei, wenn man es recht meisterhaft versteht, ein Methusalemsalter erreichen. In einer solchen Schulmeisterwerkstatt hat Jegliches seine bestimmte Form; das Gewerk darf morgens nur aufgezogen werden, und es klappert zuverlässig und pünktlich fort, ob der Meister anwesend ist, oder nicht; es genügt, wenn er von Zeit zu Zeit einmal nachsieht, oder einen Lehrburschen nachsehen läßt, ob das Räderwerk abgelaufen ist, um es aufs neue aufzuziehen. Ich habe solche Mechaniker gekannt, welche, wenn sie aufgezogen hatten, einem Knaben das Aufschütten und Klingeln übertrugen und indessen aufs Feld spazieren gingen oder im Garten lustwandelten oder ihr Hauswesen besorgten. Drinnen aber rollte das Einmaleins, klappte im Chor eine Leseabteilung, alles in löblicher Ordnung . . . Anders steht es allerdings mit der Wirksamkeit eines Lehrers. Seine Aufgabe ist es überall, nicht bloß ein in die Augen fallendes Außenwerk zu treiben, sondern den Geist der Jugend zu wecken, zu nähren. Und da sich der Geist eben nur durch Geist wecken läßt, so muß er sich selbst geben. Das ist aber etwas anderes, als ein mechanisches Schulgewerke aufzuziehen. (Wächter, 1849, Nr. 5 u. 6.)

Lehrer, laß den Glauben nicht fahren: Einst wird's besser! Zwar stehen an allen Ecken ungläubige Zweifler und rufen: Bildet euch solche Dinge nicht ein! Solche Wünsche und Hoffnungen werden nie erfüllt werden. Sie meinen, weil nicht bald, darum gar nicht. Und wenn nicht? Etwas wollen ist schon gut. Sollten wir darum müßig am Markte des Lebens stehen? Ist nicht der Kampf für ein edles Gut schöner als der Sieg? Haben die Propheten aufgehört zu weissagen, weil der Messias nicht bald kam? Sollen wir aufhören zu hoffen, zu bitten, zu streiten, weil die Äpfel der Hesperiden uns nicht sofort in den Mund fallen? Dämmert's nicht schon? Freilich weiß ich nicht, ist's Morgen- oder Abenddämmerung. Aber wollen wir unseren Gegnern den Sieg so leicht machen? Wollen wir auf die bloße Versicherung hin, das bestehende Verhältnis sei alt, ehrwürdig, anmutig, wir säßen in Abrahams Schoß, die Hände in den Schoß legen? Oder sollen wir, wenn wir uns wundgelegen, doch den Wunsch wenigstens laut werden lassen, es einmal auf einer andern Seite versuchen zu wollen? Nein, wackere Kollegen, stellt euch willig in die Kämpferreihen mit unerschütterlichem Glauben an die Heiligkeit der Sache, mit eisernem Willen, auszuharren im Streite und nimmer die Hoffnung zu verlieren. Glaubet nicht, daß ein Kampf umsonst geführt werde. (Die Volksschule als Staatsanstalt, 1842.) *)

---

*) Wer sich näher mit dem Leben und den Kämpfen des alten Recken beschäftigen will, dem sei das von seinem Sohne herausgegebene Schriftchen „Karl

Freie Vereinigung für philosophische Pädagogik.

Im Anschluß an die vom 27. bis 29. September in Plauen i. V. tagende 13. Hauptversammlung des Sächsischen Lehrervereins hielt auch die seit 1897 bestehende Gruppe Sachsen obiger Vereinigung ihre vierte Versammlung ab. In der ersten Sitzung sprach Lehrer Dr. Oswald Kahnt aus Leipzig über „Die Idee einer allgemeingültigen Pädagogik". Redner führte etwa folgendes aus: Die Erziehungslehre wird an Wissenschaftlichkeit gewinnen, wenn sie sich über die Geltung ihrer Erkenntnisse klarer wird als bisher. Von mancher Seite wird behauptet, die Sätze der Pädagogik müßten immer als individuelle Meinungen aufgefaßt werden; andere, wie Dilthey und Döring, wollen sie ihrem gesamten Umfange nach zum Range einer allgemeingültigen Wissenschaft erheben. Nun ist zwar Wissenschaftlichkeit nicht identisch mit Allgemeingültigkeit; doch muß jede Wissenschaft danach streben, soweit als möglich objektiv zu sein. Folglich entsteht für eine wissenschaftliche Pädagogik die Frage: Gibt es in der Erziehungslehre allgemeingültige Erkenntnisse? und welche sind dies? — Die Erziehung ist die durch das Sittengesetz geforderte absichtliche und planmäßige Einwirkung auf die psychische Entwicklung der Jugend. Sie ist also eine Willenshandlung des Erziehers; darum kann untersucht werden, 1. wie sie sein soll, und 2. wie sie tatsächlich ist. Es gibt mithin eine normative und eine explikative Pädagogik. Erstere stellt die ethischen Gesetze der Erziehung auf; sie legt dar, was bei allen Erziehungsarten bez. -Systemen übereinstimmend sein soll. Die explikative Pädagogik sucht die Naturgesetze der Erziehung festzustellen; damit erörtert sie, was bei der Erziehung verschieden sein und bleiben muß. Sie sucht die naturnotwendigen Faktoren der psychischen Entwicklung auf, die sich dem Einflusse des Erziehers entziehen, und dadurch stellt sie die individuelle, die räumliche und die zeitliche Bedingtheit des Charakters fest. Folglich wird durch die Naturgesetze der Erziehung nichts anderes bestimmt als ihre natürliche Grenze. — Die normative Pädagogik gewinnt ihre Gesetze durch eine Deduktion, die von ethischen, also subjektiven Anschauungen ausgeht und darum keine allgemeingültigen Erkenntnisse liefert. Das Verfahren der explikativen Pädagogik dagegen ist das der Induktion, die ihren Anfang nimmt bei Erfahrungstatsachen und deshalb zu objektiven Ergebnissen führen kann. — — Die Darlegungen des Redners, der seinen Gegenstand bereits in einer besonderen Schrift (mit dem Titel des Themas) behandelt hat, riefen eine längere Besprechung hervor, als deren Ergebnis folgende, von Dir. Dr. Grimm (Elsterberg) eingebrachte Resolution Annahme fand: „a) In Anbetracht des Umstandes, daß eine Überschätzung der statistischen Pädagogik immer mehr Platz greift, wird auf die Notwendigkeit einer von der Psychologie geleiteten, den Forderungen der Ethik entsprechenden normativen Pädagogik hingewiesen. b) Vorschnelle Verallgemeinerungen, die für alle Schulen, welche

---

Friedrich Wilhelm Wander, ein deutscher Schul- und Volksmann des 19. Jahrhunderts" empfohlen. Das mit einem guten Bilde Wanders geschmückte Schriftchen enthält zunächst eine Würdigung seiner umfangreichen und vielseitigen Tätigkeit und sodann eine Biographie nach hinterlassenen Aufzeichnungen. Wir haben das Werkchen mit viel Interesse gelesen. Es ist für 1 M. vom Herausgeber, Hugo Wander in Quirl (Kr. Hirschberg i. Schles.), direkt zu beziehen.

doch unter verschiedenen Verhältnissen arbeiten, zugeschnitten werden, sind entschieden abzuweisen. c) Die Berechtigung zur Aufstellung normativer Vorschriften ist nur durch reiche Erfahrung auf dem Gebiete der explikativen Pädagogik, aber noch viel mehr scharfsichtiger Psychologie gegeben. d) Eine Begutachtung wünschenswerter Normen würde mit Aussicht auf rechten Erfolg durch Körperschaften, die sich aus Lehrern aller Schulgattungen zusammensetzen, herbeizuführen sein."

In der zweiten Sitzung sprach Lehrer Dr. F. A. Steglich (Dresden) über die Frage: „Zu welchen Ergebnissen führt eine Vergleichung zwischen der Herbartschen und der Frohschammerschen Psychologie?" Redner gab zunächst eine vergleichende Darstellung der Hauptpunkte sowohl der Herbartschen als auch der Frohschammerschen Seelenlehre, woran sich eine kürzere Kritik derselben anschloß, bei welcher die von Fr. selbst in dem Werke „Organisation und Kultur usw." gegebene Beurteilung gehört wurde. Zusammenfassend läßt sich über den Vortrag etwa sagen: Die Vergleichung der H.schen mit der Fr.schen Psychologie führt zur Feststellung folgender Gleichheiten (a) und Unterschiede (b): a) Fr. und H. kommen darin überein, daß sie beide die Seelenlehre auf Erfahrung (Beobachtung, Experiment, Geschichte usw.) sowie auf Metaphysik gründen; beiden Denkern ist die Seele eine Substanz (im Sinne Spinozas) und daher Trägerin der Erscheinungen, sie wird im Laufe ihrer Entwicklung so selbständig, daß man von einer bedingten Freiheit des Willens und einer sittlichen Charakterstärke sprechen muß. b) Die Unterschiede beider Darstellungen der Seelenlehre sind folgende: Während Fr. „über den Ursprung der menschlichen Seelen" eine besondere Schrift (1854 bereits) verfaßte, hat H. diese Frage ganz beiseite gelassen; H. bestimmt die Seele als ein einfaches, Fr. als ein kompliziertes Wesen (einen Organismus); das Leben der Seele (auch Fühlen und Wollen) ist nach H. lediglich durch Vorstellungen und deren Förderungen und Hemmungen zu erklären, während Fr. auch Gefühls- und Willensvermögen annimmt und nachweist; während von H. die Seele als ein „Reale" (eine Monade) bezeichnet wird, erklärt sie Fr. für eine Schöpfung der realen Phantasie (des Grundprinzips des Weltprozesses); Seele und Leib erscheinen nach H. nur einer gewissen „Modalität" wegen „zusammen", während sie nach Fr. die Produkte der (objektiven und subjektiven) Weltphantasie sind. Alles in allem ist H.s Psychologie in einzelnen Teilen ausführlicher und auch leicht einleuchtend (nämlich in der Darstellung des Vorstellungslebens), dagegen erscheint diejenige Fr.s als eine geschlossenere Leistung, als konsequent durchgeführte Lehre auf Grund eines einheitlichen, aus der Erfahrung abgeleiteten Prinzips. Wenn bisher mit viel Gewinn die Pädagogen sich mit H.s Seelenlehre bekannt gemacht haben, so dürfte es als ein Fortschritt erscheinen, wenn man nunmehr auch einmal der Fr.schen Psychologie die ihr zustehende Beachtung schenkte. — — An den Vortrag schloß sich gleichfalls eine lebhafte Erörterung an, die zur Einbringung und Annahme folgender Erklärung führte: Die „Freie Vereinigung für philosophische Pädagogik" (Gruppe Sachsen) spricht bei ihrer vierten Tagung zu Plauen i. V. (im Anschluß an einen Vortrag zur Vergleichung zwischen der Herbartschen und der Frohschammerschen Psychologie) den Wunsch aus, daß möglichst schon im Seminarunterrichte die Geschichte der Philosophie Beachtung finde, und hält es für eine Bildungsforde-

rung, daß die Lehrerschaft tunlichst dahin strebe, über die Fortschritte auf dem Gebiete der Philosophie (in ihrem Verhältnis zur Pädagogik) orientiert zu sein.

Dresden. Dr. F. A. Steglich.

„Blätter für deutsche Erziehung."

Wer über Erziehungs- und Unterrichtsfragen länger und tiefer nachdenkt, wird die Erfahrung machen, daß er nur zu schnell aus dem Gebiete der Pädagogik und Methodik zu den schwierigsten Problemen der Philosophie gelangt — ein Beweis, wie eng Pädagogik und Philosophie zusammenhängen. Dabei stellt sich oft heraus, daß der praktische Lehrer, wenn auch nicht zu andern Ergebnissen, so doch zu andern Betonungen gelangt als der Gelehrte, der Pädagogik als Wissenschaft behandelt. Vier Punkte sind es, die besonders dem Lehrer der Unter- und Mittelstufe immer wieder als überragend wichtig erscheinen. Der erste betrifft das Verhältnis des Schülers zur Schularbeit. Verrichtet er sie ohne größeren Zwang, ohne scharfe Reizmittel, wie Belohnungen und Strafen, allein aus Lust und Liebe zur Arbeit und der allerdings hier noch etwas dunklen Erkenntnis, daß sie zu seinem Besten dient? Das Problem des Interesses ist für den praktischen Lehrer von ausschlaggebender Bedeutung. Der zweite Punkt betrifft das Verhältnis des Schülers zum Lehrer. Liebe soll walten. Nun ist aber dieses vieldeutige Wort, das zudem auch etwas Leidenschaftliches bezeichnet, das ruhiger und stetiger Arbeit nicht gerade förderlich ist, so gemißbraucht worden, daß man an seine Stelle das Wort Vertrauen setzen sollte. Dieses bezeichnet eine ruhige, hingebende Neigung, die für Arbeit und Leitung einer größeren Gemeinschaft die beste Grundlage bietet. Übrigens wird Vertrauen zum Lehrer da entstehen müssen, wo Interesse an der Schularbeit vorhanden ist. Wenn wir als Ziel der Erziehung freiwillige Beteiligung an der menschlichen Arbeitsgemeinschaft setzen, so sind in dem Worte freiwillig so ziemlich die beiden genannten Punkte Interesse und Vertrauen enthalten. Auch der dritte Punkt steht mit den beiden ersten im Zusammenhange. Wo Interesse und Vertrauen vorhanden sind, wird auch die Gesundheit der Kinder erhöht, nicht geschädigt werden, und endlich viertens wird eine Arbeitsgemeinschaft, die auf Interesse und Vertrauen beruht, sowie die Gesundheit ihrer Mitglieder erhält und steigert, auch echte, dauernde, nicht Scheinerfolge erzielen.

Wie steht es nun mit diesen vier Punkten im wirklichen Schulleben? Wird nicht noch immer über den allzu häufigen Gebrauch der Reizmittel geklagt? Die Schüler arbeiten vielfach aus Zwang, nicht aus Interesse. Die Aufmerksamkeit muß nur zu oft durch Züchtigung und Nachsitzen, durch Lob und Tadel, durch besondere Bemühungen des Lehrers, wohl gar durch ein tändelndes, spielendes Element im Unterricht erzeugt werden. Sie sollte doch rein aus Freude an der Arbeit, aus Interesse an der Sache hervorgehen. Man verübelt es oft dem Lehrer, daß er auf der Unterstufe so leicht in einen kindischen Ton verfällt. Wer aber dieses Kindesalter unterrichtet hat, wird mit dem „pädagogischen Männlein" nicht zu streng ins Gericht gehen. Daß unter diesen Umständen ein Vertrauensverhältnis zwischen Schüler und Lehrer oft nicht vorhanden ist, läßt sich denken. Das gegenwärtige Geschlecht ist nicht übermäßig gesund, und wenn es auch falsch ist, die Schuld davon vorwiegend

der Schule zuzuschreiben — daß sie mit dazu beiträgt, kann kein Mensch leugnen. Oft kann sie allein schon durch ihren Zwang, ihre Reizmittel, durch Langeweile und geistlose Scheinarbeit das Kind nervös und müde machen. Aus diesen Gründen muß auch der Erfolg der Schularbeit zu wünschsn übrig lassen, nur selten der aufgewendeten Zeit und Kraft entsprechen, oft nur ein Scheinerfolg sein. Diese Klagen und Anklagen sind freilich so alt wie die Schule selbst, und man ist nachgerade etwas schwerhörig gegen sie geworden; darum kann es aber auch nichts schaden, wenn sie immer wieder in Erinnerung gebracht werden. Schließlich kann doch eben niemand leugnen, daß die Schule die Natur des Kindes zu rauh und zu plötzlich bricht, anstatt sie allmählich zu veredeln und zu vergeistigen, die Sinnlichkeit zur Sittlichkeit zu erheben.

Was ist nnn zu tun? Entweder hat die Entwicklung der Schule schon den höchsten Grad der Vollkommenheit erreicht oder nicht. Im ersten Falle liegen die Klagen in den Schranken alles Irdischen begründet und Abhilfe ist unmöglich, die Übel müssen geduldig ertragen werden. Im zweiten Falle muß die Lebensordnung der Schule so abgeändert werden, daß die Übel wenn nicht beseitigt, so doch gemildert werden. Viele Eltern und Erzieher stehen auf der ersten Seite. Sie mißtrauen der Natur des Kindes und wollen mit ihr nicht rechnen. Sie halten das harte, asketische Gepräge der Schule für naturgemäß und wesentlich. Der Mensch müsse beizeiten daran gewöhnt werden, seine Pflicht zu tun, auch gegen Natur und Neigung. Und doch droht so nur zu leicht die Gefahr, daß der Mensch nicht erzogen, sondern nur dressiert werde, und daß sich die zurückgehaltene Natur in allerhand Leidenschaften entlade. Auf der andern Seite stehen die Erzieher, die Vertrauen zu der Natur des Kindes, zu der Macht seiner gesunden Instinkte haben. Hier stehen die Kritiker des Hergebrachten und die Reformer, die Wegbahner des Neuen. Es wäre leichtfertig, die Gefahren zu verkennen, die dieser Standpunkt mit sich bringt. Eine gewisse Unruhe kommt durch ihn ins Schulleben, das vor allen Dingen Stetigkeit gebraucht. Wie leicht geschieht es dem Erzieher, der die Triebe des Kindes ohne die nötige Vorsicht walten läßt, wie dem Zauberlehrling: die Geister, die ich rief, die werd' ich nun nicht los! Jeder praktische Lehrer weiß, wie schwierig eine prinzipielle Abänderung der hergebrachten Schullebensformen sich durchsetzen läßt. Auch beweisen ja die vielen gescheiterten Versuche recht deutlich, daß in der gegenwärtigen Schulgestaltung mehr Sinn steckt, als auf der Seite der Reformer zugegeben wird. Wären Interesse und Vertrauen, Gesundheit und Erfolg wirklich so leicht durch eine Umgestaltung der Schule zu erreichen, so wäre es längst geschehen. Die Ehrlichkeit verlangt es, das Dilemma zuzugeben. Hier liegt das tragische Moment im Leben des Lehrers, der nicht blos Schulhandwerker, sondern Erzieher im wahren Sinne des Wortes sein will, der Konflikt zwischen Pflicht und Natur, dem man nur oft sich ausgesetzt sieht.

Und doch — alles dies zugegeben, stellen wir uns nur einmal entschlossen auf den Standpunkt, den wir als zweiten bezeichneten, auf den Standpunkt, den gegenwärtig insbesondere Dr. Artur Schulz, der tapfere Herausgeber der „Blätter für deutsche Erziehung", einnimmt, und den er neuerdings wieder in einem „Aufruf an die deutschen Männer und Frauen, mitzuwirken bei der Aufrichtung einer wahrhaft deutschen und naturgemäßen Erziehung" eingegenommen hat, und legen der Schule folgende Fragen vor:

Ist es recht, daß Kinder von sechs Jahren schon gezwungen werden, in die Schule zu gehen, und daß sie in so zartem Alter mit Lesen, Rechnen und Schreiben gequält werden, obwohl sie noch nicht ordentlich sprechen können? Wie geht es zu, daß der Wissenstrieb, der sich bei jedem Kinde vor den Schuljahren deutlich bekundet, bald nach dem Eintritt in die Schule so völlig ermattet?

Wie geht es zu, daß die 800 bis 1000 Religionsstunden so geringen Erfolg zeitigen, wo überdies zu Hause so viele Sprüche, Psalmen, Lieder, Geschichten, Gebete usw. mit großer Qual und Mühe auswendig gelernt werden?

Ist es recht, daß die Ausbildung des Geistes derart angelegt ist, daß dabei die Kraft und Gesundheit des Leibes gebrochen, die Schärfe der Sinne verkümmert wird?

Ist es recht, daß ein Kind von 9 bis 10 Jahren, das noch nicht einmal die Muttersprache beherrscht, gezwungen wird, eine fremde Sprache (französisch oder lateinisch) zu lernen?

Ist es recht, daß man Sprachen nicht durch Sprechen lehrt?

Ist es recht, daß der Naturunterricht erteilt wird in klösterlicher oder gefängnisartiger Abgeschiedenheit von der Natur?

Ist es recht, daß das Zensurenwesen Eltern und Kindern genau ausgerechnet die Weihnachts- und Osterfeiertage verdirbt?

Die „Blätter für deutsche Erziehung“ stellen dem gegenüber folgende Forderungen auf: Für die ersten Schuljahre ein Gesamtunterricht im Freien! Zeichenunterricht vor Schreibunterricht! Schreiben, Lesen und Rechnen werden um mehrere Jahre aufgeschoben! Erziehung zu Kraft, Gesundheit und Schönheit! Ausbildung der Sinne! Religionsunterricht in Anlehnung an den Unterricht im Freien! Die deutsche Sprache ist Kernpunkt alles Unterrichts! Fremde Sprachen werden erst gelehrt, wenn die Kinder ihre Muttersprache beherrschen! Sprachen werden durch Sprechen gelehrt! Naturunterricht in der Natur! Der mathematische Unterricht zuerst in der Natur! Begründung einer besonderen Volkskunde! Ausbildung des Verständnisses für Dichtung, Musik, Malerei, Bildhauerei und Baukunst. Notwendigkeit des Verkehrs zwischen Erzieher und Zögling! Begründung der Einheitsschule!

Diese Forderungen sind größtenteils nicht neu. Die Klagen sind schon oft ausgesprochen worden. Aber von der praktischen Durchführung dieser Gedanken ist noch wenig zu spüren, sodaß jede energische Agitation, wie die der Schulzschen Blätter, mit Freuden zu begrüßen ist. Allerdings wird der Lehrer, der unter ungünstigen Verhältnissen sein Amt ausübt, nur zu leicht geneigt sein, obige Forderungen als Phantastereien zu betrachten. Wer Tag für Tag mit trägen, dummen, oft widerspenstigen Kindern, unverständigen Eltern und unpraktischen Vorgesetzten zu tun hat, wird nur zu leicht mißtrauisch und ängstlich gegenüber hohen Zielen, neben denen nur zu oft das Geringere aber Erreichbare in Gefahr kommt, versäumt zu werden. Dennoch sollten uns aber gerade die offenbaren Notstände der Volksschule zwingen, immer wieder die Frage zu stellen: Wie ist die Lebensordnung der Schule zu gestalten, damit mehr Interesse, Vertrauen, Gesundheit und Erfolg erreicht werden? Denn alle Mißstände der Volksschule haben ihren letzten Grund in dem Fehlen dieser vier Stücke. So falsch es wäre, die gegenwärtige Schule unbedingt zu verurteilen, so unverständig wäre es, sie als fehlerlos und vollkommen hin-

zustellen. Kann nicht eine Einrichtung, obwohl sie die Mehrheit befriedigt, dennoch schwere Fehler in ihrer Organisation haben, die den Verfall langsam aber sicher herbeiführt? Nach unserer Meinung müßten alle, die es mit der Wahrheit, ernst meinen und die um die gesunde Entwicklung unsers Volkes besorgt sind, auch die heftigsten und verletzendsten Angriffe auf ihre Berechtigung prüfen und auch die scheinbar unsinnigsten Forderungen prüfend beachten. Ist eine Einrichtnng gesund, so kann ihr diese Feuertaufe nichts schaden; im Gegenteil wird sie kräftiger und gesünder aus ihr hervorgehen. Auch ist ja der Fall möglich, daß der herrschende Brauch einseitig ist, eine Teilwahrheit, und daß der Reformer die andere Hälfte hinzubringt, was natürlich selten ohne Übertreibnng geschehen wird.

Unserer Ansicht nach ist es zweifellos, daß die Bestrebungen Schulzs verdienen, daß ihnen Beachtung geschenkt werde, daß man sie zur Debatte stelle, damit sie sich über ihr Recht ausweisen können. Mancher mag sie für unsinnig halten; aber es ist viel schädlicher für die Menschheit, wenn ein Unsinn gewaltsam nnterdrückt wird, als wenn er einmal praktisch durchgeführt wird, in welchem Falle er sich unfehlbar selbst zugrunde richtet. Eine Kritik jener Einzelforderungen können und wollen wir hier nicht geben, sie würde ein Buch sein müssen. Es soll auch durchaus nicht behauptet werden, daß sie durchweg verständig und möglich seien. Unser Bestreben geht einzig und allein dahin, die Aufmerksamkeit weiterer Kreise auf sie zu lenken.*)

Kreuzbnrg, O.-Schles. Max Schmidt.

Notizen.

Über Wesen und Wert des **„darstellenden Unterrichts“** sprach Seminardirektor Dr. Bahlke (Mirow) auf der 21. Versammlung des Mecklenburg-Strelitzer Landesvereins. Seinem Vortrage lagen folgende Sätze zugrunde: 1. Herbarts „bloß darstellender Unterricht“ ist die durch freien Vortrag erfolgende phantasiemäßige Darbietung eines solchen Stoffes, der — unter Voraussetzung geeigneter Apperzeptionsstützen in der Seele des Schülers — alles das umfaßt, was zwar an sich sinnlich wahrnehmbar ist, doch wegen des räumlich und zeitlich beschränkten Erfahrungs- und Umgangskreises des Zöglings demselben nicht unmittelbar zur Anschauung gebracht werden kann. In hohem Maße geeignet, das Interesse der Schüler zu wecken und Gleichartigkeit unter ihnen zu erzielen, trägt jene Unterrichtsweise nicht minder zur

*) Auch der Herausgeber verfolgt mit Aufnahme obiger Arbeit keine weitergehende Absicht. Er hat das vielseitig anregende Wirken des Dr. Schulz seit Jahren mit Interesse begleitet, hat neben mancher ausschweifenden Idee und mancher einseitigen und ungerechten Kritik auch manchen sehr guten Gedanken und manchen Vorschlag bei ihm gefunden, dessen Ausführung er wohl wünschen möchte; aber er hat sich niemals entschließen können, ein Glied der Artur Schulz-Gemeinde zu werden, der gläubigen und an kühner Kritik und phantastischer Zukunftsarbeit den Meister noch überragenden Jüngerschar, die sich um jenen, wie um alle Reformer, große wie kleine, gebildet hat. Was ihn abstößt, ist der in jenen Kreisen waltende Geist der Subjektivität, der sich mit Leichtigkeit hinwegsetzt sowohl über die geschichtliche Bedingtheit jeder Reform, als auch über ihre Abhängigkeit von den tatsächlichen Verhältnissen. Aber vielleicht muß es so sein, daß der Anstoß zum Fortschritt von einer starken Subjektivität ausgeht. Ist doch auch die Kirche aus Konventikeln hervorgegangen. R.

Förderung der Disziplin, sowie zur Anhänglichkeit der Schüler an den Lehrer bei und bietet diesem willkommene Gelegenheit, durch seine Persönlichkeit erziehlich zu wirken. 2. Auch Zillers „darstellender Unterricht“ ist ein phantasiemäßiger und stützt sich ebenfalls auf einen entsprechenden Vorstellungsinhalt des Schülers. Aber statt der vortragenden Lehrform Herbarts fordert Ziller grundsätzlich das entwickelnde Verfahren, das sich in fortwährendem Wechselgespräch zwischen Lehrer und Schüler vollzieht. Die Anwendbarkeit des „darstellenden Unterrichts“ beschränkt Ziller im Unterschied von Herbart noch dahin, daß er nicht nur dasjenige, was vom Schüler unmittelbar angeschaut, sondern auch dasjenige, was aus quellenmäßiger klassischer Lektüre oder aus Heimatsvorstellungen und durch Ergänzungen derselben gewonnen werden kann, von jener Unterrichtsart ausschließt. 3. Die Herbart-Zillersche Schule ist — bei vielfacher Meinungsverschiedenheit ihrer Vertreter im einzelnen — sich doch im wesentlichen darin einig, daß der für den „darstellenden Unterricht“ geeignete Stoff — unter der bereits von Ziller betonten Einschränkung — der historische, vielfach auch der poetische ist. Ohne die vortragende Form vollständig abzuweisen, fordern die Herbart-Zillerianer doch der Regel nach die entwickelnde; denn sie erzeuge und befördere wie keine andere vor allem die Selbsttätigkeit und Sprachgewandtheit des Schülers. 4. Der „darstellende Unterricht“ ist zweifellos vorzüglich geeignet zur Vermittlung des nicht unmittelbar sinnlich zu veranschaulichenden bezw. durch Quellenlektüre zu gewinnenden historischen Lehrstoffs. Bedenklich indes, ja vielfach geradezu abgeschmackt und verfehlt, erscheint die Behandlung der Poesie nach dem entwickelnden Verfahren. Ist letzteres auch bei der geschichtlichen Unterweisung stellenweise zuzulassen und wohlangebracht, so muß doch der ganzen Natur des Stoffes nach die vortragende Lehrform hier durchaus die herrschende sein, zumal da durch diese mindestens in demselben Maße wie durch die entwickelnde Form, im allgemeinen aber in viel höherem Grade, die Selbsttätigkeit und Sprachgewandtheit des Schülers gefördert wird.

Zur Kritik der Jugendschriften-Kritik schreibt H. Scharrelmann (Bremen) in Nr. 11 der „Jugendschriften-Warte“: „Ich bin durch zahllose Erfahrungen in meiner Klasse zu der Überzeugung gekommen, daß die Kinder sich von andern ästhetischen Gesetzen leiten lassen, als wir Erwachsenen es tun. Das Kind empfindet anderes als schön und findet das Schöne an andern Orten. Und warum sollte es auch nicht? Das Kind spricht anders, denkt anders, produziert anders als der Erwachsene. Da liegt es nahe, anzunehmen, daß es auch anders empfindet . . . Wenn sich hieraus ergeben sollte, daß die kindliche Schönheitsempfindung eine andere ist als die der Erwachsenen, resp. sich anders als unsere äußert, so kann und darf diese Tatsache nicht ohne Einfluß auf die Jugendschrift sein. Dann hätten unsere so segensreich wirkenden Prüfungskommissionen nicht nur die Aufgabe, in jedem einzelnen Falle festzustellen, ob eine Jugendschrift der Fassungskraft des Kindes entspricht, sondern auch, ob sie und in welchem Maße sie die Schönheitsempfindung des Kindes weckt und belebt. Eine Ahnung sagt mir, daß manches als Kunstwerk anerkannte Buch in den ‚Verzeichnissen empfehlenswerter Jugendschriften‘ gestrichen werden müßte.“

Am **internationalen Schülerbriefwechsel**, der bekanntlich ein von pädagogischer Seite unternommener Versuch ist, deutsche Schüler mit fran-

zösischen, englischen und amerikanischen Schülern Briefe wechseln zu lassen, sind nach Angaben in einem den Gegenstand behandelnden Schriftchen von Prof. Dr. Markscheffel (Weimar) in Deutschland beteiligt: 70 Gymnasien, 56 Realschulen, 46 Realgymnasien, 14 Oberrealschulen, 5 Lehrerseminare, 5 Handelsschulen, 75 höhere Mädchenschulen, 9 Lehrerinnenseminare, also 280 Schulen, in Frankreich 217, in Großbritannien 55, in Amerika 68 Schulen verschiedener Art. Die „Deutsche Zentralstelle für internationalen Briefwechsel“ befindet sich Leipzig-Gohlis, Fechnerstraße 2. Die Einschreibgebühr beträgt für einen Schüler 20 Pf. Schüler müssen sich für die Anmeldung stets der Vermittlung durch einen ihrer Lehrer bedienen. — In Nr. 285 der „Tägl. Rundschau“ spricht ein westdeutscher Alumnatsinspektor schwerwiegende Bedenken gegen diesen Briefwechsel aus.

Ethik und Egoismus. „Eine Ethik, welche den Eigennutz als außerhalb ihrer Erwägungen liegend findet, begibt sich des Vorzuges, das praktische Handeln der Menschen unter einen ethischen Gesichtspunkt zu bringen, sie bleibt — wie die bisherige Ethik — auf die Denkweise der Menschen einflußlos.“ „Eine Ethik, die den Eigennutz ethischer Empfindungen für unfähig hält, erzieht jene Heuchler, welche wir im Pfaffentum so tief verachten, wo alle Worte voll der Entsagung und alle Taten voll des widerlichsten Eigennutzes ohne jedes veredelnde Gattungsinteresse sind.“ (Ratzenhofer.)

Kurze Hinweise.

Chr. Jessen in der „Deutsch-österreichischen Lehrerzeitung“ (Nr. 22) schließt einen beachtenswerten Artikel über gemeinsame Schulerziehung von Knaben und Mädchen mit den Worten: „Mag man immerhin einwenden, daß, was bei mangelnder Aufsicht möglich ist, sich unter den Augen des Lehrers nicht vollziehen kann, eines bleibt doch unbestreitbar: wo das Geschlechtliche in den Knaben und Mädchen erwacht und mit seinem gewaltigen Drange einzusetzen beginnt, da liegt eine brennende Lunte am gefüllten Pulverfaß. Die Frage nach der Geschlechtervereinigung in den Schulen ist daher eine ernste Frage. Feuerköpfe, die begeistert auf Schlagworte fliegen und auf den Schwingen klingender Theorie mit der Erfahrung nicht rechnen, sind zur Lösung dieser Frage nicht berufen.“

In einer interessanten Studie „Die Schule des Volkes — eine Schule des Willens“ (Zeitschrift f. d. österr. Volkschulwesen, H. 6—10) wendet sich Franz Scheirl gegen die Vorherrschaft des intellektuellen Prinzips in der Erziehung und regt eine Reform der Pädagogik nach der voluntaristisch-erziehlichen Seite hin an. Von der voluntaristischen Psychologie aus schlägt er mittels der Lehre Wundts von der aktiven und passiven Aufmerksamkeit die Brücken zu einer voluntaristischen Pädagogik und organisierten Willensschule, deren Grundlage das sittliche Prinzip, deren Endziel der Wille zum Licht, zur Macht über uns selbst und zur Macht des Guten ist. Dem Lehrer erwächst hier die Aufgabe, durch die Entfaltung der höchsten inneren Energie die Initiative des Willens in der Vorstellungssphäre der Schüler lebendig zu machen und auch alles andere Leben neben der Vorstellungssphäre und alle körperliche Tätigkeit der Schule der vernunftgemäßen Herrschaft des Willens

zu unterwerfen. Von tiefer, seelendurchdringender Bedeutung sind die kleineren und kleinsten äußeren Willenshandlungen, weswegen der Lehrer die Unzahl der Willenskeime, die in den oft unbedeutend scheinenden Nebentätigkeiten des Unterrichts und im übrigen Schulleben verborgen liegen, planmäßig ausbeuten muß. Er muß weniger um des unterrichtlichen als des physio-psychologischen Erfolges willen darauf halten, daß jede Leistung, bei welcher der Schüler sich selbst überlassen ist, eine Gipfelleistung seines Willens sei. Immer muß er die Unterrichtsgegenstände von der Willensseite fassen, um aus dem Stoffe herauszuheben, was für innere Willenshandlungen verwertbar zu machen ist. Was vom Gemüt als gut empfunden worden ist, müssen starke Eindruckshilfen und unermüdliche Übung der Vernunft und dem Gefühlsleben so lebendig und unverlierbar erhalten, daß die so erworbene Gesinnung für alle Zeit im Wesen unerschütterlich bleibt. Alle diese Bemühungen sind erst die Anfänge einer systematischen Willensbildung; doch es steht zu hoffen, daß es dem vereinten Streben der Psychologen und Pädagogen gelingen wird, die voluntaristische Pädagogik und damit die Willensschule ihrer Vollendung entgegen zu führen. — Scheirls treffliche Arbeit, deren leitende Gedanken wir hier angedeutet haben, erscheint uns als einer der gelungensten Versuche, das voluntaristische Prinzip auf das gesamte Schulleben konsequent anzuwenden und in die Pädagogik einzuordnen, weswegen wir lebhaft wünschen, daß diese Studie in einem erweiterten Abdruck weiteren Kreisen zugänglich gemacht werden möchte. G.

Gegen den Weimarer Kunsterziehungstag, d. h. gegen die dort angeblich zutage getretene Überschätzung des Künstlerischen und Geringachtung der bisherigen didaktischen Praxis, erheben energischen Protest Stadtschulrat Prof. Dr. Lyon im 11. Hefte seiner „Zeitschrift für den deutschen Unterricht“ und Th. Schäfer in Nr. 11 der Literarischen Beilage zur „Sächsischen Schulzeitung“.

Nr. 44 und 45 des „Schulblattes f. d. Prov. Sachsen“ enthalten Bemerkungen des Seminarlehrers Fr. Förster (Magdeburg) zu meiner Beurteilung der Herbartschen Pädagogik in Heft 1—3 der „D. Sch.“. Sie haben mich in keinem Punkte zum Aufgeben meiner Anschauungen bewegen können; vielmehr zeigen sie mir recht deutlich, wie schwer es einem Herbartianer wird, sich auf einen andern als den gewohnten Standpunkt zu versetzen und so auch dem Gegner gerecht zu werden. Im einzelnen bemerke ich folgendes: Bei den aus dem Programmartikel der „D. Sch.“ (I. Jahrg., Nr. 1) angeführten Worten hat der Verfasser keineswegs, wie Herr F. meint, an den Herbartianismus gedacht. Bekanntlich haben doch auch zahlreiche Herbartianer zu den Mitarbeitern des Blattes gehört und gehören noch jetzt dazu. — Der Begriff „Tugend“, den Herbart als Erziehungsziel aufstellt, ist seinem Inhalte nach, wie die Geschichte lehrt, ebenso veränderlich wie der Begriff „Kultur“ (die „sittlichen Ideen“ Herbarts sind nur Formalprinzipien); formal ist aber auch der letztere bestimmt. — Es ist unrichtig, zu sagen, daß Herbart der sittlichen Erziehung nur „die erste Stelle“ eingeräumt habe. Sie ist ihm vielmehr „das Ganze“; d. h. alle andern Aufgaben stehen in Abhängigkeit von diesem Zwecke. Das bezeichnete ich als Einseitigkeit. — Bei genauerer Prüfung der betreffenden Äußerungen Zillers wird Herr F. zugeben müssen, daß bei der Aufstellung der Kulturstufen nicht die Gesamtentwicklung, sondern nur die sittliche Entwicklung der eigentlich maßgebende Gedanke gewesen ist. — Daß Methodiker wie Fritzsche, Seyfert u. a. nicht die Konsequenzen des Zillerschen Konzentrations-

prinzips gezogen haben, ist doch kein Grund, dieses als gerechtfertigt oder auch nur als unschädlich anzusehen. Vielmehr ist es ein Belag für das folgewidrige Denken im heutigen Herbartianismus, daß man trotz alledem jene Arbeiten als vollgültige Verkörperungen der Prinzipien Zillers ansieht. Genau ebenso verhält es sich mit Zillers Äußerungen über die Kunstpflege in der Erziehung. Ist er wirklich für sie als Selbstzweck eingetreten, so war das lediglich eine Inkonsequenz. — Daß sich Ostermann „an Lotze anlehnt", ist für die Beurteilung seiner Lehre vom Interesse ohne jede Bedeutung. — Warum sollte ich verpflichtet sein, mich mit Flügel auseinanderzusetzen? Mich haben seine Gegenschriften nicht überzeugt, und meine Artikel schrieb ich doch auch nicht, um Flügel zu widerlegen. — Als Beweis dafür, daß „die neueren psychologischen Forschungen die Grundlagen der Herbartschen Pädagogik nicht erschüttert hätten", werden die Arbeiten von Felsch und Schwertfeger angeführt. Das grenzt ans Komische. Die Genannten sind beide eingeschworene Herbartianer, die psychologische Forschung der Gegenwart wird aber durch andere Namen repräsentiert. — Am Schlusse schreibt Herr F.: „Solange das nicht geschieht (solange nicht eine andere pädagogische Richtung angeführt werden kann, die so gut wie die Herbartsche die Feuerprobe der Praxis bestanden hat), solange ist nicht recht einzusehen, warum die Herbartsche Pädagogik deshalb, weil sie nicht eine sogenannte Sozialpädagogik, sondern mehr als das (sic!) sein will, eine unberechtigte Ablehnung erfährt." Ich bedauere diese Worte. Ist es Herrn Förster wirklich unmöglich, anzunehmen, daß ein Gegner Herbart-Zillers auch aus selbstlosem Interesse an dem Fortschritte der Wissenschaft schreiben könnte? R.

Personalien.

Am 21. Oktober starb zu Hude in Oldenburg Friedrich Lahrssen, Hauptlehrer a. D., im 82. Lebensjahre. Er war der Herausgeber einer weitverbreiteten Schulgesetzsammlung des Landes, sowie Bearbeiter einer Schulbibel (1883), die freilich Entwurf geblieben ist.

Am 10. November starb im Alter von 46 Jahren der auf den Gebieten der Schulgesundheitspflege und der Schwachsinnigenerziehung vielfach schriftstellerisch tätige Arzt Dr. Schmid-Monnard in Halle.

Rektor Dr. Schmeil in Magdeburg, der hochverdiente Methodiker auf dem Gebiete des naturkundlichen Unterrichts, tritt, obgleich erst 43 Jahre alt, aus Gesundheitsrücksichten am 1. April 1904 in den Ruhestand.

Der durch seine Vereinstätigkeit, sowie als pädagogischer Schriftsteller bekannte Lehrer Artur Uebel in Leipzig wurde zum Direktor einer Bezirksschule gewählt.

Zu Mitgliedern des preußischen Landtages wurden gewählt: Schulinspektor Schulrat Dr. Zwick und Rektor Kopsch in Berlin, Direktor Ernst in Schneidemühl, Lehrer Wolgast in Kiel (der Bruder des Redakteurs der „Jugendschriftenwarte"), Lehrer Sittart in Aachen, Lehrer Geisler in Wolpersdorf in Schlesien und Rektor Ziesché in Breslau (Vorsitzender des katholischen Lehrervereins in Schlesien). Die ersten beiden gehören der Freisinnigen Volkspartei an, die letzten drei dem Zentrum, Ernst gehört der Freisinnigen Vereinigung an, und Wolgast bezeichnet sich als wild-freisinnig.

Literatur.

Literarische Notizen.

Von James Sullys belehrendem und anregendem Werke: „Untersuchungen über die Kindheit, psychologische Abhandlungen für Lehrer und gebildete Eltern“, übersetzt und mit Anmerkungen versehen von Dr. Stimpfl (Leipzig, Wunderlich, 4 M.) erschien jetzt bereits eine 2., verbesserte Ausgabe.

Auch der Pestalozziverein der Provinz Pommern hat neuerdings ein Prachtwerk, „Pommern in Wort und Bild“, erscheinen lassen. Es ist gebunden für 6 M., bei Vorausbestellung für 4 M. zu beziehen.

Bei E. Wunderlich in Leipzig erschien in 2., vermehrter Ausgabe eine Zusammenstellung der von den vereinigten deutschen Prüfungsausschüssen empfohlenen Jugendschriften. (Pr. 60 Pf.)

Aus dem Nachlasse des Professors Lazarus erschienen: „Pädagogische Briefe, hg. von Dr. Alfr. Leicht (Breslau, Schles. Verlagsanstalt. 1 M.50 Pf.), geistvolle und formschöne Bemerkungen zu pädagogischen Zeitfragen, zum teil befangen und einseitig, wie die flüchtigen Ausführungen über die Allgemeine Volksschule, im ganzen aber anregende Plaudereien für Laien, die auch dem Fachmann manchen beachtenswerten Gedanken bieten. Die Rechtfertigung der Staatsschule und die Begründung der obligatorischen Fortbildungsschule geben der Schrift einen mehr als vorübergehenden Wert.

Über das „Berlin'er Realienbuch. Herausgegeben vom Berliner Lehrerverein“ (1. Teil: 231 S. geb. 1 M., 2. Teil: 464 S. geb. 1 M. 60 Pf. Berlin, Moritz Schnetter, 1903) geht uns folgendes Urteil von A. Rude (Nakel) zu: Wir sehen in dieser Besprechung von einem Zweifachen ab: einmal von der Erörterung der prinzipiellen Frage, ob ein Realienbuch für die Hand der Schüler überhaupt notwendig sei, zweitens im allgemeinen von der Auswahl und Verteilung des Unterrichtsstoffes; diese ist ja im vorliegenden Falle durch den engen Anschluß an den Grundlehrplan für Berliner Gemeindeschulen gegeben. Wir gehen vielmehr an die Beantwortung der Frage, ob das Berliner Realienbuch seinem Zwecke entspricht. Da können wir gleich von vornherein sagen, dass es als Gesamtwerk eine wertvolle und praktische Leistung darstellt. Es ist eine Reihe gesunder und wichtiger Grundsätze der neueren Pädagogik in die Praxis umgesetzt. Die Darstellung ist einfach und für den Schüler verständlich, die Gliederung des Stoffes sachlich richtig, zweckmäßig und durchsichtig. Allerdings muß gesagt sein, daß die Bearbeitung der einzelnen Unterrichtsgegenstände nicht gleichwertig ist. Am wertvollsten erscheint uns die Behandlung der Naturgeschichte. Das biologische Prinzip ist für die Verhältnisse der Volksschule vorzüglich durchgeführt. Wir sind allerdings im Prinzip für die Auswahl und Anordnung des Stoffes nach Lebensgemeinschaften; aber mit Rücksicht auf die örtlichen Verhältnisse Berlins finden wir die im Realienbuche angewendete Stoffauswahl und -Anordnung nicht nur erklärlich, sondern auch praktisch. Ebenso stimmen wir der Bearbeitung der Physik und der Chemie zu. Im geographischen Teile sind die berechtigten neueren Grundsätze gleichfalls beachtet. Der Verfasser bietet Länder- und Landschaftskunde, hat überall den Kausalzusammenhang der geographischen Objekte scharf ins Auge gefaßt, berücksichtigt die Kulturgeographie eingehend. Auch der Aussprachebezeichnung bei den geographischen Namen stimmen wir zu. Nur wäre eine noch weitergehende Beschränkung der Namen geboten gewesen; denn eine Fülle von Namen und Zahlen macht den Werk des geographischen wie des geschichtlichen Unterrichts nicht aus. Ein anderer Punkt ist die Verwertung der verbreiteten geographischen Bilder (etwa der Lehmannschen Bilder und der Eschnerschen oder Wünscheschen Kolonialbilder). Die Notwendigkeit ihrer gründlichen Verwertung liegt für Berlin in gleichem Maße vor wie für Kleinstädte und das platte Land (wenn man hier im Besitze solcher Bilder ist). Und wenn das Realienbuch nun auch nicht Beschreibungen solcher Bilder oder Schilderungen im Anschlusse an dieselben bringen soll, so ist es doch zu empfehlen, den sachlichen Extrakt der Bildbesprechung dem Realienbuch einzuverleiben. Diese Forderung trifft übrigens auch für den Geschichtsunterricht zu. Nur scheint es dort, als ob hier und da einige Rücksicht auf die Bilder genommen worden wäre. Wir wünschten diese Berücksichtigung aber prinzipiell und überall durch-

geführt zu sehen. — Den üblichen Realienbüchern und besseren Leitfäden am verwandtesten und etwa gleichwertig ist der geschichtliche Teil des neuen Realienbuches, wenn man von dem eigenartigen Abschnitte „aus der preußischen Länder-, Verfassungs- und Kulturgeschichte“ absieht. Der Stoff erscheint allzusehr gedrängt. Eine ganze Reihe von Namen und Zahlen ist überflüssig, so, um nur ein Beispiel anzuführen, die 3 Erzieher Friedrichs des Großen. Einen bildenden Wert hat ihre Einprägung jedenfalls nicht. Daß das Buch keine Quellenstücke enthält, wollen wir nicht tadeln; da sie aber doch im Unterrichte ausgiebig verwertet werden müssen, so sollten sich wenigstens die Resultate der Quellenbenutzung im Realienbuche zeigen. Die Aussprachebezeichnung fremder Namen wäre wie im geographischen so auch im geschichtlichen Teile durchzuführen. — Vielleicht sehen sich die Verfasser in der Lage, bei der Bearbeitung einer neuen Auflage auf unsere Ausstellungen und Vorschläge Rücksicht zu nehmen. Wir halten das Berliner Realienbuch aber als Gesamtwerk schon in der vorliegenden Bearbeitung für eins der wertvollsten aller Realienbücher. Für die Volksschulen von Berlin und der Umgegend ist es sicher gut zu verwenden. Für andere Verhältnisse könnte eine besondere Ansgabe veranstaltet werden.

Von Baron-Junghanns-Schindlers „Deutscher Sprachschule“, einem der ältesten und bekanntesten Lehr- und Übungsbücher für den Unterricht in der Muttersprache, sind die verschiedenen Ausgaben in neuen Bearbeitungen erschienen (Julius Klinkhardts Verlag). In der Anlage und im Inhalte weichen die neuen Auflagen nur unwesentlich von den voraufgegangenen ab; vielmehr haben sich die Herausgeber im ganzen auf die Änderungen, wie sie durch die neue Rechtschreibung geboten sind, und einige nötige Verbesserungen beschränkt. Bei der ungeheuren Verbreitung, die diese Sprachschule seit ihrem ersten Erscheinen, 1874, gefunden hat, erscheint es begreiflich, daß die bahnbrechenden Grundsätze ihrer ersten Herausgeber unverändert beibehalten werden, auch wenn die fortschreitende Entwicklung der Methodik sie zum Teil überholt hat. So entspricht Verschiedenes in den Heften nicht den Forderungen der gegenwärtigen Praxis. Z. B. treten die Übungen und Belehrungen zur Rechtschreibung, Wortbildung, Wort- und Satzlehre in streng gesonderten Abschnitten auf; die systematische Grammatik bestimmt den Lehrgang selbst der unteren und mittleren Stufen; dabei wird auf Begriffsbestimmungen und Regeln zu großer Nachdruck gelegt; auch ist den Heften noch immer eine gesonderte Stillehre mit Musteraufsätzen und Dispositionen angeschlossen. Nur eine der 9 Ausgaben der Sprachschule (Ausgabe B für preußische Schulen, bearbeitet von Rektor M. Thal) zeigt keinen dieser Mängel; in ihr sind die neuen Anschauungen durchgehends mit Konsequenz und großem Geschick berücksichtigt worden, so daß diese gut und solid ausgestatteten Hefte als eins der besten Lehrmittel angelegentlichst empfohlen werden können. (Günther-Berlin).

Von Professor Baumann (Göttingen) ist bei Perthes in Gotha erschienen: „Die Philosophie der letzten Jahrzehnte.“ Das Werk enthält in klarer und knapper Weise eine Darstellung und kritische Beurteilung der hauptsächlichsten Anschauungen von zwanzig deutschen und eben so vielen außerdeutschen neueren Philosophen. B. gehört zu denjenigen Philosophen, die in ihrem Philosophieren den Zusammenhang mit den exakten Wissenschaften zu wahren und sich vor metaphysischen Spekulationen zu hüten wissen. Dabei verfügt er über eine seltene Belesenheit, sowohl auf philosophischem als auch auf naturwissenschaftlichem und theologischem Gebiet. Seine Schriften eignen sich deshalb nach meinem Urteil in vorzüglicher Weise zum Orientieren über philosophische Fragen und philosophische Werke. (Malsch-Pößneck).

Zwei neue philosophische Schriften können wir ihres anregenden Inhalts und ihrer allgemein verständlichen Darstellung wegen gerade unsern Lesern aufs beste empfehlen: 1. „Gesammelte Aufsätze zur Philosophie und Lebensanschauung“ von Rud. Eucken, Professor in Jena (Leipzig, Dürrsche Buchh. 4,20 M.) und 2) „Hauptprobleme der Ethik, Vorträge“ von Paul Hensel, Professor in Erlangen (Leipzig, Teubner 1,60). Eucken ist bekannt genug, als daß sein neues Werk besonderen Anpreisens bedürfte. In dem 242 Seiten starken Bande sind folgende größtenteils schon früher in Zeitschriften veröffentlichte Abhandlungen enthalten: I. Zur Moral und Lebensanschauung. A. Allgemeines: 1. Ein Wort zur Ehrenrettung der Moral. 2. Die moralischen Triebkräfte im Leben der Gegenwart. 3. Die innere Bewegung des modernen Lebens. 4. Festrede zur Jahrhundertfeier.

5. Die Bedeutung der kleineren Nationen. B. Auf Persönlichkeiten bezüglich. 1. Aristoteles' Urteil über die Menschen. 2. Goethe und die Philosophie. 3. Fichte und die Aufgaben unserer Zeit. 4. Friedrich Fröbel als ein Vorkämpfer innerer Kultur. 5. Zur Erinnerung an Immanuel Hermann Fichte. 6. Runebergs Lebensanschauung. 7. Moritz Seebeck. 8. Zur Erinnerung an Karl Steffensen. II. Zum religiösen und religionsphilosophischen Probleme. 1. Die Stellung der Philosophie zur religiösen Bewegung der Gegenwart. 2. Der moderne Mensch und die Religion. 3. Pierre Bayle, der große Skeptiker. Eine psychologische Analyse. 4. Ein neuer Durchblick der Weltgeschichte (Besprechung von Willmanns Geschichte des Idealismus). Anhang: Was sollte zur Hebung philosophischer Bildung geschehen? — Das zweite Buch bietet nicht ein System der Ethik; gewisse Grundfragen sind nicht einmal gestreift. Aber es behandelt doch eine ganze Reihe von wichtigen ethischen Problemen: Utilitarismus und Evolutionismus, die beide verworfen werden, die Gesinnungsethik, die allein in dem pflichtgemäßen Handeln das Kennzeichen des Sittlichen erblickt, Egoismus und Altruismus als Motive des Handelns, Verhältnis der Ethik zu Recht und Sitte, Individuum und Gesellschaft u. a., und zwar alles in klarer, lichtvoller Darstellung und in einer Form, die auch dem philosophischen Laien verständlich ist. S.

Festgeschenke: Im Verlage des Bibliographischen Instituts erschienen neue Ausgaben der drei Prachtwerke: „Nordamerika. Eine allgemeine Landeskunde" von Dr. Emil Deckert (geb. 16 M.), „Das deutsche Volkstum", unter Mitarbeit von mehreren Gelehrten herausgegeben von Prof. Dr. Hans Meyer (geb. 18 M.), „Geschichte der deutschen Literatur" von Prof. Dr. Fr. Vogt und Prof. Dr. Max Koch (geb. 20 M.). Bearbeiter und Herausgeber sind hervorragende Fachgelehrte, die Ausstattung ist solide und elegant, und die zahlreichen künstlerischen Beigaben, Abbildungen, Karten, Faksimile-Tafeln usw., sind tadellos ausgeführt. Besonderes Interesse beansprucht das zweite Werk: eine klare und erschöpfende Schilderung des deutschen Menschen und des deutschen Volkstums in allen ihren Beziehungen, Die vorliegende 2. Ausgabe wurde durch einen neuen Abschnitt, die deutsche Erziehung und die deutsche Wissenschaft, bereichert.

Gleicher Empfehlung wert ist das bei Bong u. Ko. in Berlin erscheinende populärnaturwissenschaftliche Prachtwerk „Weltall und Menschheit. Geschichte der Erforschung der Natur und der Verwertung der Naturkräfte im Dienste der Menschheit", in Verbindung mit hervorragenden Fachmännern herausgegeben von Hans Krämer (vollständig in 100 Lieferungen mit etwa 2000 Illustrationen, farbigen Kunstblättern usw., je 60 Pf.). Das inhaltlich gediegene — die Bearbeiter zählen zu den anerkanntesten wissenschaftlichen Vertretern ihres Faches — und äußerlich prächtig ausgestattete Werk, von dem uns bereits 43 Lieferungen vorliegen, hat nicht nur einen außerordentlichen buchhändlerischen Erfolg erzielt — die Auflage hat 100000 bereits überschritten — sondern auch die ungeteilte Anerkennung zahlreicher wissenschaftlicher Autoritäten gefunden.

Bei E. A. Seemann in Leipzig erschien: „Königin Luise von Preußen" von Alwin Lonke (geb. 8 M.), eine sehr ansprechende, patriotisch gehaltene Biographie der unvergeßlichen Fürstin. Hauptvorzüge des Werkes sind die fleißigen Auszüge aus Memoiren und Briefen jener Zeit, die in die Darstellung verwoben sind, und die zahlreichen Abbildungen nach zeitgenössischen Quellen, sowie Faksimile-Drucke.

Von dem schon im vorigen Hefte angezeigten neuen Unternehmen des Verlages G. Callwey und Haushalter in München: „Der deutsche Spielmann", herausgegeben von Ernst Weber, gingen uns die ersten 3 Bändchen (je 1 M.) zu. Jedes derselben enthält eine Auswahl aus dem Schatze deutscher Dichtungen, die sich im 1. um die „Kindheit", im 2. um den „Wanderer", im 3. um den „Wald" gruppieren. Die charakteristischen Bilder des 1. Heftes stammen von Ernst Kreidolf, die des 2. von J. V. Cissarz und die des 3. von Willib. Weingärtner. Die Hefte wollen der künstlerischen Jugend- und Volksbildung dienen.

Das vom Hamburger Jugendschriften-Ausschuß herausgegebene Geschichtenbuch „Kinderwelt", Erzählungen und Skizzen von Helene Böhlau, v. Liliencron, Charlotte Niese, Helene Voigt, Johannes Kruse und Jakob Löwenberg (Leipzig, E. Wunderlich. Kart. 60 Pf.), hat uns gut gefallen, so daß wir es gern empfehlen.

Dann gingen uns zwei Lehrerbücher zu: „Fritz Spalteholz, der junge Volksschullehrer“ von Dr. Franz Pfalz (Leipzig, Wöpke. Geb. 4 M.) und „Der Lehrer von Hartenhausen“ von Erwin Gros (Neuwied a. Rh., Raiffeisen-Druckerei. Geb. 2,50 M.). Dr. Franz Pfalz in Leipzig, bis vor kurzem Realschuldirektor, hat vor einiger Zeit ein ganz prächtiges Buch in zwei Bänden, „Ein Knabenleben vor sechzig Jahren“, pädagogische Betrachtungen eigner Erlebnisse, herausgegeben. „Fritz Spalteholz“ steht, obgleich es ein abgeschlossenes Ganze bildet, mit jenem im inneren Zusammenhange. Es schildert die Sturm- und Drangzeit eines jungen Volksschullehrers, das Leben im Seminare, die Hauslehrerzeit und das Wirken im abgelegenen Waldwinkel. Die aufgeregte Zeit nach 1848 bildet den Hintergrund, und Namen wie Diesterweg und Berthelt klingen aus der großen Welt hinein in die kleine, in der der junge Spalteholz durch äußere und innere Bedrängnisse sich mutig hindurchkämpft zur inneren Läuterung. Die Erzählung, die sich durch anschauliche Schilderung und frischen Ton, durch herzliche Innigkeit und goldnen Humor auszeichnet, wird von jedem Amtsgenossen mit dem lebhaftesten Interesse gelesen werden· — Das zweite Buch ist anderer Art. Es schildert, wie ein wirtschaftlich und sittlich arg heruntergekommenes Dorf in Hessen durch die Gründung und energische Arbeit einer Raiffeisen-Genossenschaft wieder in die Höhe kommt. Die Seele der Reformbewegung ist der junge Lehrer des Orts. Die Erzählung ist etwas antisemitisch angehaucht; aber die Verhältnisse mögen ja wohl im ganzen so liegen, wie sie hier geschildert sind. Wir haben nach diesem allen eine Tendenzschrift vor uns; doch ist anzuerkennen, daß die Tendenz weder in aufdringlicher Weise hervortritt, noch daß sie die künstlerische Gestaltung der Erzählung wesentlich beeinträchtigt.

Aus B. G. Teubners Verlage gingen uns fünf neue Künstler-Steinzeichnungen zu: „Das Tal“ von Franz Hein, „Herbstluft“ von Marie Ortlieb, „Am Stadttor“ von Hermann Petzet, „Blühende Kastanien“ von Walter Strich-Chapell und „Herbst in der Eifel“ von Hans von Volkmann. Die Vorzüge der im genannten Verlage erscheinenden Künstler-Steinzeichnungen sind bekannt. Schlichte, farbenfrohe Kunst wird uns in ihnen geboten. Obige fünf gehören zu den besten. Es ist ganz erstaunlich, wie es der Technik auf diesem Gebiete immer mehr gelingt, den Stimmungsgehalt der Schöpfung des Künstlers zum vollendeten Ausdruck zu bringen. Ein schöneres Festgeschenk zu mäßigem Preise können wir uns kaum denken. Das Blatt kostet nur 2,50 M., ein einfacher Holzrahmen ebensoviel, ein Mahagonirahmen 3 M., eine schön ausgestattete Mappe mit allen 5 Bildern 12 M. — Nachträglich sind uns noch drei neue Kunstblätter aus demselben Verlage zugeschickt worden: zwei außerordentlich stimmungsvolle Zeichnungen: „Abendrot“ von Gust. Kampmann (5 M.) und „Lieb Heimatland, ade!“ von Strich-Chapell (6 M.), sowie ein besonders durch seine scharfe Charakterisierung ausgezeichnetes Blatt: „Springender Löwe“ von Rich. Friese (6 M.). Auch diese seien warm empfohlen.

Vier prachtvolle Künstler-Steinzeichnungen sandte uns R. Voigtländers Verlag: „Der Hohenzollern“ von Hans von Volkmann (6 M.), „Wie Albrecht Dürer anf seiner Reise nach den Niederlanden 1520 bei Sulzfeld am Main vorüberfährt“ von Matth. Schiestl (6 M.), „Germanentaufe“ von Art. Kampf (6 M.) und „Der Wildheuer“ von H. B. Wieland (2,50 M.), alle vier in vorzüglicher Ausführung, als Wandschmuck für Schule und Heim nachdrücklichst empfohlen. Auch im Unterricht werden gerade diese Blätter gut Verwendung finden können.

Der Verlag des oberösterreichischen Lehrerhausvereins gab zwei neue Bändchen seiner trefflichen Jugendbibliothek heraus: „Märchen von Andersen, erste Auswahl, mit Bildern von Osw. Grill“ und „Granit. Eine Erzählung von A. Stifter, mit Bildern von Staudinger“, geb. je 85 Pf.

Bei Fr. Brandstetter erschienen in 2. Aufl. zwei ursprünglich von dem verstorbenen Albert Richter bearbeitete Bücher für die Jugend: „Erzählungen und Lebensbilder“, enthaltend Erzählungen von G. H. von Schubert, Rochlitz, Jer. Gotthelf, Rosegger, H. Seidel u. a., Lebensbilder und Briefe geschichtlicher Persönlichkeiten und endlich Kriegsbilder, namentlich aus der Zeit 1870 und 1871 — und „Meisterwerke deutscher Dichtung“: Goethes Hermann und Dorothea und Götz, Schillers Wallenstein und Tell, Lessings Minna. Jeder Band kostet gebunden nur 3 M. Wir können beide bestens empfehlen.

Max Hübners „Weinachtsbuch“ (Breslau, Goerlich, 1,25 M.) kommt uns verdächtig vor. Nur der ersten der 7 Weihnachtsgeschichten ist der Name des Verfassers — A. Stifter — beigefügt, bei den übrigen fehlt er. Nun ist aber die sechste — „Drei Weihnachtsgeister“ — nichts anderes als eine verkürzte Nacherzählung des bekannten „Christmas carol“ von Dickens. Sollte vielleicht Max Hübner (wohl der verstorbene Vielschreiber?) auch bei den übrigen nur Pate gestanden haben?

Neue Bücher: 1. Frenzel, Die Hilfsschulen für schwachbegabte Kinder in ihrer Entwicklung, Bedeutung und Organisation (Hamburg, Voß. 1 M.). — 2. Berthold Otto, Beiträge zur Psychologie des Unterrichts (Leipzig, Scheffer. 8 M.). — 3. Dr. Mönkemöller, Geistesstörung und Verbrechen im Kindesalter (Berlin, Reuther u. Reichard. 2,80 M.). — 4. Ribot, Psychologie der Gefühle. Aus dem Französ. v. Ufer (Altenburg, Bonde. 10 M.). — 5. Lindemann, Das künstlerisch gestaltete Schulhaus (Leipzig, Voigtländer. 5 M.). — 6. Dr. Dittrich, Grundzüge der Sprachpsychologie, 1. Bd. 1. Abt. (Halle, Niemeyer. 12 M.). — 7. Schiner und Bösbauer, Fibel für abnorme Kinder (Hilfsschulenfibel), 1. Teil (Leipzig, Teubner. 80 Pf.) — 8. Dr. Seyfert, Die päd. Idee in ihrer allgemeinen Bedeutung. Ein erweiterter Vortrag. (Leipzig, Wunderlich. 60 Pf.). — 9. Stratz, Der Körper des Kindes (Stuttgart, Enke. 10 M.). — 10. Schulrat Förster, Lebensführungen und Amtserfahrungen eines Schulmannes (Straßburg i. E., Bull. 3,60 M.).

Eingegangene Schriften.

(Bereits an anderen Stellen dieser Zeitschrift angezeigte ausgeschlossen. Eingehendere Besprechung einzelner Werke vorbehalten.)

Dessoir und Menzer, Philosophisches Lesebuch. Stuttgart, Enke. 4,80 M.

Soll der Einführung in die Philosophie dienen. Längere Lesestücke von Plato bis Schopenhauer mit Erläuterungen, die zwar keine wirkliche Schwierigkeit übergehen, aber doch dem selbständigen Forschen des Lesers genug Spielraum lassen. Die Anlage scheint dem Zwecke gut zu entsprechen. S.

Kant, Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft. Herausg. mit Einleitung und Register von K. Vorländer. 3. Aufl. Leipzig, Dürrsche Buchh. 3,20 M.

v. Lüpke, Tat und Wahrheit. Eine Grundfrage der Geisteswissenschaft. Ebenda. 50 Pf.

Dr. Romundt, Kirchen und Kirche nach Kants philosophischer Religionslehre. Gotha, Thienemann. 4 M.

Compayré, Herbart et l'éducation par l'instruction. Paris, P. Delaplane.

Th. Maß, Geschichte des Unterrichts. W.-Jena, Thüringer Verlagsanstalt. 1,50 M.

Dr. Zwick, Das Kinderschutzgesetz. Für die Praxis erläutert. Berlin, Liebmann. 80 Pf.

K. Schäfer, Die Bedeutung der Schülerbibliotheken. Langensalza, H. Beyer u. Söhne. 90 Pf.

Verhandlungen der IV. Jahresversammlung des Allg. Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege. Leipzig, Teubner.

Stenographischer Bericht. Enthält die Vorträge: Stundenverteilung und Nachmittagsunterricht (Dr. Rensburg-Elberfeld), Schulanfang und Schlafzeit, Erholungszeit im Freien und in der Familie (Dr. Rey-Aachen), Skoliose und Schule (Dr. Petersen-Bonn), Schulunterricht und Bewegungsspiele im Sinne der Schulhygiene (Prof. Wickenhagen-Rendsburg), Turnen und Spiel an der Volksmädchenschule (Dr. F. A. Schmidt-Bonn), Der hygienische Unterricht in der Schule (Prof. Dr. Finkler-Bonn), Deutsche und englische Schulerziehung vom hygienischen Standpunkte aus (Dir. Dr. Pabst-Leipzig), Jugend- und Volksspiele (Endris-Rüdesheim).

E. Pilz, Bodenständige Pädagogik. Essays und Aphorismen. Leipzig, A. Hahn. 3,60 M.

Berninger, Ziele und Aufgaben der modernen Schul- und Volkshygiene. Wiesbaden, Nemnich. 2 M.

Prof. Dr. Kehrbach, Das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen in den Ländern deutscher Zunge. 4. Jahrg. (1899), 2. Abt. Berlin, Harrwitz Nachf., 1903. 10 M.

'Dieses im Auftrage der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte bearbeitete Werk enthält bekanntlich ein bibliographisches Verzeichnis aller in einem bestimmten Jahrgange in den Ländern deutscher Zunge erschienenen Bücher, Aufsätze und behördlichen Verordnungen, die das Erziehungswesen nach Wissenschaft und Praxis betreffen, zum Teil mit kurzer Inhaltsangabe. Der vorliegende 4. Band (823 S.) betrifft das Jahr 1899. Das Werk liefert unschätzbares Material für die Schulgeschichte und ist, trotzdem man im einzelnen manches aussetzen kann, doch ein Denkmal bewunderungswürdigen Bienenfleißes und lobenswerter bibliographischer Gewissenhaftigkeit. Hoffentlich ist es mit der Zeit möglich, den Unterschied zwischen Berichts- und Erscheinungsjahr zu verringern. Die Anordnung des Materials könnte wohl noch klarer und übersichtlicher sein.

Dr. Seyfert, Die Unterrichtslektion als didaktische Kunstform. Leipzig, Wunderlich. 2,40 M.

Hofmann, Die allgemeine obligatorische Fortbildungsschule. Vortrag. Ebenda. 50 Pf.

Die Besoldung der Lehrer und Leiter an Fortbildungsschulen in Preußen. Sonderabdruck. Wittenberg, Herrosé. 25 Pf.

Keine Statistik, sondern Agitationsschrift.

Schwarz, Der Denkprozeß in psycho-physiologischer Darstellung. Minden, Marowsky. 60 Pf.

Dr. Seyfert, Die pädagogische Idee in ihrer allgemeinen Bedeutung. Leipzig, Wunderlich. 60 Pf.

Prof. Dr. Groos, Das Seelenleben des Kindes. Berlin, Reuther u. Reichard. 3 M.

Lic. Dr. Erbt, Israel und Juda. Bibelkunde zum Alten Testament. Für Seminare und höhere Schulen. Göttingen, Vandenhoeck u. Ruprecht. 1,20 M.

Weimar, Alttestamentliches Lesebuch. Ebenda. Geb. 1,10 M.

Dr. Fischer nnd Prof. D. Scholz, Biblisches Geschichtsbuch, bearbeitet und mit einem Hilfsbuch fü den evangelischen Religionsunterricht versehen. Berlin, Prausnitz. Geb. 1 M.

Dieselben, Siebenundzwanzig biblische Geschichten für die beiden ersten Schuljahre in freier, dem kindlichen Verständnis angepaßter Bearbeitung. Ebenda. Geb. 60 Pf.

Das erstere Werk, das in den Berliner Gemeindeschulen eingeführt ist, enthält neben den biblischen Geschichten die dort vorgeschriebenen religiösen Memorierstoffe. Das zweite Buch ist für die ersten beiden Schuljahre bestimmt. Die Verfasser erzählen darin die biblischen Geschichten dieser Stufen, wenn auch im allgemeinen an das Bibelwort sich anlehnend, doch in einer Form, die, ohne ins Triviale und Kindische herabzusinken, dem kindlichen Auffassungsvermögen entspricht. Im ganzen kann man ihnen zustimmen. G.

Lic. Dr. Boehmer, Babel-Bibel-Katechismus in 100 Fragen und Antworten für Bibelfreunde. Stuttgart, Greiner u. Pfeiffer. 2 M.

Derselbe, Hinein in die alttestamentlichen Prophetenschriften! Für Bibelfreunde Ebenda. 3,20 M.

Derselbe, Neutestamentliche Parallelen und Verwandte aus altchristl. Literatur. Für Bibelfreunde. Ebenda. 50 Pf.

Drei sehr empfehlenswerte Schriften, freidenkenden Bibelfreunden gewidmet: 1. eine populäre Erörterung der bekannten Streitfrage, 2. eine Einführung in das Verständnis der alttestamentlichen Prophetie, 3. eine Zusammentragung der auf neutestamentliche Schriftstellen bezüglichen Sätze aus neutestamentlichen Apokryphen, Schriften von Kirchenlehrern der ersten Jahrhunderte u. dgl. T.

Lic. Chr. Rogge, Aussichten und Aufgaben. Betrachtungen über die Lage des Christentums in der geistigen Krise der Gegenwart. Ebenda. 1 M.

Will ein Führer durch das religiöse Chaos der Gegenwart sein. Der optimistisch angelegte Herr Verfasser pflügt nicht allzutief; das Schriftchen wird aber trotzdem vielen genügen. Und in jedem Falle bietet es manchen guten- und beherzigenswerten Gedanken. T.

Böhme, Die Psalmen. Weimar, Böhlaus Nachf. 80 Pf.

Dr. Schillmann und Viergutz, Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Geschichte. Neubearbeitung. III. Teil. Berlin, Nicolai. Geb. 60 Pf.

Enthält den Stoff für die ersten Klassen der Berliner Gemeindeschule: Länder-, Verfassungs- und Kulturgeschichte.

Dr. Zander, 500 Jahre Hohenzollernregiment. Eine Reihe vaterländischer Gedichte. Leipzig, Dürrsche Buchh. 90 Pf.

Eine Siegesallee in Versen. Wenn man doch das Dichten den Dichtern überlassen wollte!

Dürrs Deutsche Bibliothek. 13. Bd.: Geschichte, von W. Hering. Leipzig, Dürrsche Buchh. 1,70 M.

Musterstücke geschichtlichen Inhalts, aus den Werken bekannter Historiker entnommen.

Bilder aus Deutschlands Werdezeit. 12 Bändchen. Herausg. v. O. C. Wohlleben. 1. Rademacher, Aus Deutschlands Ur- und Vorzeit. Mit 8 Bildern. 2. Derselbe, Aus der Zeit der Völkerwanderung. Mit 4 Bildern. 6. Wohlleben, Der deutsche Ritterorden in den Ostmarken. Mit 8 Bildern. 9. Rogge, Der große Preußenkönig. Mit 3 Bildern. Gütersloh, Bertelsmann. Kart. je 70 Pf.

Die Bilder wollen in auschaulicher geschichtlicher Darstellung die Kulturfortschritte als die Hauptfaktoren der Entwicklung unseres Volkes behandeln. Ein flüchtiger Blick — die Schriften gingen uns erst in letzter Stunde zu — scheint uns zu einem günstigen Urteil gelangen zu lassen.

Prof. v. Juraschek, Hübners geographisch statistische Tabellen. Ausgabe 1903. Frankfurt a. M., H. Keller. Geb. 1,50 M.

Das durch seine Reichhaltigkeit und Zuverlässigkeit längst bekannte Not- und Hilfsbüchlein aller Zeitungsleser und Schriftsteller in seiner neuesten Ausgabe.

H. Heinze, Physische Geographie. 2. Aufl. Leipzig, Dürrsche Buchh. 2 M.

Korsch, Methodik des geographischen Unterrichts. Braunschweig, Wollermann. 2,40 M.

Busemann, Methodik der naturkundlichen Fächer in der Volksschule. 2. Aufl. Breslau, Woywod.

Dr. Paul, Lehrbuch der Somatologie und Hygiene. Für Lehrerbildungsanstalten usw. Wien, Deuticke. 2,50 K.

Elsässer, Das Obstbaubüchlein. Stuttgart, Ulmer. 25 Pf.

Dr. Baumgarten, Katechismus der Gesundheitslehre für die Schuljugend. Wörishofen. 50 Pf.

Melinat, Physik und Chemie. Langensalza, Greßler. Geb. 1 M.

Busemann, Bilder aus der Chemie des tägl. Lebens. 1. Heft. Berlin, Wunder. 80 Pf.

K. Schiller, Handbuch der deutschen Sprache. 2., umgearb. Aufl. von Prof. Dr. Bauer und Prof. Dr. Streinz. Wien, Hartleben. 24 Lieferungen zu je 50 Pf.

Der erste Teil (Lief. 1—12) enthält ein kurzgefaßtes Wörterbuch der deutschen Sprache, Fremdwörter eingeschlossen, mit Angabe der grammatischen Formen und etymologischer Belehrungen. Stichproben haben uns befriedigt. H.

Prof. Dr. Thoma, Das Studium des Dramas an Meisterwerken der deutschen Klassiker. I. Teil: Lessing. 2. Aufl. Gotha, Thienemann. 2 M.

Hache, Handbuch des Deutschunterrichts für die Unter- und Mittelklassen der Volksschulen. 1. u. 2 Teil (2.—4. Schuljahr). Dresden, Huhle. 1,40 u. 1,20 M.

Derselbe, Merkbuch für die Rechtschreibung. 1.—3. Heft. Ebenda. 15, 20, 25 Pf.

Dr. Laube, Rudolf Hildebrand und seine Schule. Leipzig, Brandstetter. 1,80 M.

E. Wilke, Schriftdeutsch und Volkssprache. Ein Lehrbuch für Lehrerseminare. Ebenda.

Gertz und Hundt, Diktate in Aufsatzform im Anschluß an den Sachunterricht. Wiesbaden, Bechtold u. Ko. 1 M.

Fr. Schaefer, Zur Methode des ersten Schreib- und Leseunterrichts. Frankfurt a. M., Auffarth.

Öhquist, Gespräche mit Goethe von Eckermann. Ausgewählt und systematisch geordnet, mit Einleitung und Anmerkungen. Leipzig, Teubner.

Helene Otto, Odyssee. In der Sprache der Zehnjährigen erzählt. Mit 10 Bildern nach Preller. Leipzig, Scheffer. Geb. 2,25 M.

Meyers Volksbücher, hrsg. v. Hans Zimmer. Nr. 1359—1373. Leipzig-Wien, Bibliographisches Institut. Je 10 Pf.

Diese neue Folge der bekannten Sammlung enthält die hervorragendsten Werke Grillparzers und die „Mississippi-Bilder“ (Auswahl) Gerstäckers.

Wilh. Idel, Irmgard von Berg. Dramatisches Gedicht. Elberfeld, Baedeker. 2 M., geb. 3 M.

Die Muse der Heimatliebe hat wohl dem Dichter die Hand geführt. Was sie ihn schreiben ließ, ist zwar kein Drama, aber ein anmutiges Versspiel, das man sich gern gefallen läßt. Pr.

Dr. Josephy, Elektra von Sophokles. Eine Nachdichtung. Zürich, Schultheß u. Ko. 1 M.

Diese Nachbildung ist gut deutsch und atmet trotzdem den Geist der Antike. Die Verse lesen sich glatt und erheben sich stellenweise zu echt dichterischem Schwunge. Nirgends begegnet man einer Geschmacklosigkeit. Pr.

Paul Kaiser, Gustav Adolf. Ein dramatisches Festspiel für die Volksbühne. 9. Aufl. Halle, Mühlmann. 80 Pf.

Die neun Auflagen und die zahlreichen Aufführungen an den verschiedensten Orten sind ein Beweis, daß dies Volksschauspiel die Aufgabe, die es sich stellt, wohl zu erfüllen vermag. Pr.

Prof. Dr. Witkowski, Ludwig Tiecks Leben und Werke. — Bölsche, Novalis. Leipzig, M. Hesse.

Tüchtige Arbeiten. Sonderabdrücke aus Max Hesses Klassikerausgaben mit Bildnissen und Handschriftproben. V.

L. Göhring, Die Anfänge der deutschen Jugendliteratur im 18. Jahrhundert. Mit einem Anhang. Nürnberg, Fr. Korn. 1,60 M.

Eine sehr interessante Quellenstudie, in der zum erstenmal versucht wird, die Jugendliteratur jener Periode aus dem gesamten Geistesleben ihrer Zeit heraus zu erklären. Eine Fortsetzung der Arbeit in gleichem Sinne und auf gleich gründlicher Basis wäre außerordentlich dankenswert. Der Anhang enthält Aufsätze über Hey, Hoffmann von Fallersleben und Güll.

Dr. Boerner, Bemerkungen zur Methode des neusprachlichen Unterrichts. Nebst Lehrplänen für das Französische. Leipzig, Teubner.

Begleitschrift zu Boerners neusprachlichen Unterrichtswerken.

Dr. F. Schmidt, Lehrbuch der lateinischen Sprache für vorgerücktere Schüler. Wiesbaden, Nemnich.

Ein recht praktisch eingerichtetes Lehrbuch, das mit besonderem Vorteil beim Selbstunterrichte gebraucht werden dürfte. O.

O. Wendt, Studium und Methodik der französischen und englischen Sprache. Leipzig, Dürrsche Buchh. 2,50 M.

Dr. Dähnhardt, Tertianer Julius. Übungsstoffe zur Repetition der lateinischen Kasuslehre. Ebenda. 80 Pf.

Soll den leidigen Privatunterricht ersetzen. Den Text bilden Schülergespräche über allerlei Dinge des modernen Lebens. Ihm folgt der Schlüssel. Das originelle Büchlein wäre wert, daß man wenigstens einen Versuch mit ihm wagte. O.

Dr. Boerner u. C. Pilz, Lehrbuch der französischen Sprache für Präparandenanstalten und Seminare. II. Teil. Leipzig-Berlin, Teubner.

Dr. Thiergen, Lehrbuch der englischen Sprache. Ausg. D, für Bürger- und Mittelschulen. Ebenda.

Eckardt, Die Invaliden-, Kranken- und Unfallversicherung nebst entsprechenden Rechenaufgaben. Nürnberg, Korn. 25 Pf.

Doiwa, Rechen-Taschenbuch des Lehrers. Aufgabensammlung. 4 Hefte. Wien, Pichlers Witwe u. Sohn. 90, 60, 90, 90 Pf.

Prof. H. Weber, Enzyklopädie der elementaren Algebra und Analysis. Leipzig. Teubner. Geb. 8 M.

Schill, Maturitätsaufgaben aus der darstellenden Geometrie nebst vollständigen. Lösungen. I. Teil. Wien, Deuticke. 2 M.

Hach, Kunstgeschichtliche Wanderungen durch Berlin. 2. Aufl. Berlin, Prausnitz. Geb. 3 M.

Lindemann, Das künstlerisch gestaltete Schulhaus. Leipzig, Voigtländers Verl. 5 M.

Steinbach u. Zierold, Neuer Lehrgang für den Zeichenunterricht in Volksschulen, Nach Grundsätzen künstlerischer Erziehung bearbeitet. II. Teil (2. Zeichenjahr) Dresden, O. u. R. Becker.

Lehrmittel für den Zeichenunterricht aus dem Verlage der Union (Berlin-Stuttgart): Zeichenständer, 1,15 M. Zeichenblock für Unter-, Mittel- und Oberstufe, 15, 35, 50 Pf.

Der Ständer ist sehr praktisch konstruiert und sehr solid, kann allen Unterrichtsstufen angepaßt werden. Sehr zu empfehlen.

Walter, Vorbilder für die ornamentale Behandlung von einfachen Naturformen im Zeichenunterricht. 1. Serie. Ravensburg, Maier. 5 M.

Kuhlmann, Bausteine zu neuen Wegen des Zeichenunterrichts. I. Das Pinselzeichnen. II. Das Gedächtniszeichnen. Dresden, A. Müller-Fröbelhaus. 1,50 u. 1 M.

Grimshaw, Körperzeichnen auf Lineatur. Zeichenheft für die Jugend. Hannover, Gebr. Jänecke. 2,20 M.

Otto, Schreibschule: Rundschriftheft (mit Vorschrift), 20 Pf. — Geschäftsaufsätze (mit Mustern), 3 Hefte, 20, 25 u. 30 Pf. — Übungsformulare zum Postheft, 20 Pf. Berlin, Rockenstein.

Abel, Übungen und Gesänge für die Oberstufe 8klassiger Schulen. Nach dem Berliner Grundlehrplan. Berlin, Nicolai. 50 Pf.

Bungart, Zwanzig ausgewählte Sonatinen. Köln, Tonger. 1 M.

Bär u. Müller, Rechenaufgaben für Webereifachschulen. Wien, Deuticke. 1,30 K.

Christof, Rechenaufgaben zum Gebrauch in landwirtschaftlichen Fortbildungskursen. Ebenda. 1,25 K.

Eckardt, Gewerbliche Rechenaufgaben. Ausg. C, 1. Teil. Nürnberg, Korn. 1,50 M.

Derselbe, Aufgaben zur gewerbl. Buchführung. I. Buchbinderlehrgang. Ebenda. 25 Pf.

Lieb, Rechenaufgaben für Knaben-, Sonntags- und Wochenschulen. Ebenda. 20 Pf.

Blumstock, Neuer Übungslehrgang zur Erlernung der gewerblichen Buchhaltung. Nr. 1: für Tischler. Nr. 2: für Schlosser. Dresden. Huhle. Je 40 Pf.

Ullrich, Wegweiser für den postalischen und geschäftlichen Verkehr. Lehrerheft 30 Pf. Schülerheft 25 Pf. Bunzlau, Kreuschmer.

Lietz, Buchführung. Hilfsbuch für Fortbildungsschulen. Wittenberg, Herrosé. 60 Pf.

Aus Natur und Geisteswelt. Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Abhandlungen. 43: Dr. Heil, Die deutschen Städte und Bürger im Mittelalter. Illustriert. — 47: Dr. Schumburg, Die Tuberkulose. Illustriert. — 48: Prof. Dr. Zander: Vom Nervensystem. Illustriert. — 49: Boehmer-Romundt, Die Jesuiten. Historische Skizze. Leipzig-Berlin, Teubner. Jedes Bändchen geb. 1,25 M.

Wissenschaftliche Gründlichkeit, verbunden mit klarer, auch für weitere Kreise verständlicher Darstellung, ist das Kennzeichen der ganzen Sammlung. Von den vier vorliegenden Bändchen ist das Gleiche zu rühmen. Die Abhandlung über die Jesuiten ist bestrebt, auf geschichtlicher Grundlage die Gesamtwirksamkeit des Ordens zu schildern. Sie enthält weder eine Verherrlichung desselben, noch eine Polemik gegen ihn, versucht vielmehr, ihn nach beiden Seiten hin gerecht zu würdigen.

Hillmann, Aus Kantor Simsens Studienjahren. Eine heitere Reimerei. Erfurt, Brodmann. 60 Pf.

Aber, Herr Kollege, so was läßt man doch nicht drucken!

Dr. med. Bauer, Lehrbuch für den Samariterunterricht. Mit 30 Tafeln. Wiesbaden, Nemnich.

Für den Unterricht älterer Schüler, besonders in Seminaren, bestimmt. Zuverlässig und praktisch. Die Tafeln sind als „Hygienischer Taschenatlas für Haus und Schule“ auch besonders zu haben.

Kalender für deutsche Volksschullehrer. 1904. Herausg. vom Deutschen Lehrerverein. Leipzig, Klinkhardt. 80 Pf., für Mitglieder des Vereins bei direktem Bezuge 60 Pf.

Der 2. Teil, das Jahrbuch des D. L.-V., erscheint zu gleichem Preise Anfang des neuen Jahres. Beide Teile zusammen 1,40, für Mitglieder 1 M.

Dr. med. Maag, Der Weg zur Gesundheit. Medizinische Betrachtungen für denkende Laien. Zürich, Schultheß u. Ko. 2,40 M.

Friedensbote. Deutscher Volkskalender 1904. Hrsg. vom Stadtpfarrer Umfrid in Stuttgart. Eßlingen, Langguth. 20 Pf.

Sucht für die Friedensbewegung Propaganda zu machen.

Kankeleit, Fürs Leben. Königsberg i. Pr., Pestalozzi-Verein. Geb. 50 Pf.

Allerlei Nützliches aus Berufskunde, Gesundheitslehre, Staats- und Gesetzeskunde, Anstandslehre, Volkswirtschaft u. dgl., im ganzen ein Büchlein, das wohl verdient, der aus der Schule ins Leben tretenden Jugend als Vademecum mitgegeben zu werden.

Trömel, Übung macht den Meister! Neues Hilfsmittel zur leichten Erlernung der Stenographie Gabelsbergers. Langebrück (Sa.), Selbstverlag. Vorstufe 20 Pf., Mittel- und Oberstufe mit Schreibheft 1 M.

Meyers Historisch-geographischer Kalender 1904. Leipzig-Wien, Bibliographisches Institut. 1,75 M.

Abreißkalender mit Planetentafeln, Landschafts- und Städteansichten, Porträts, geschichtlichen Bildern, Gedenktafel usw. Sehr hübsch und praktisch.

Th. Hermann, Weihnachtsfestspiele für Kinder: Der Engel, 2. Aufl. — Der gute Gerhard von Köln. Gütersloh, Bertelsmann. Je 30 Pf.

Recht ansprechend. Für den angegebenen Zweck ganz geeignet.

Von Versailles nach Damaskus. Gedanken eines Laien. Zürich, Schultheß u. Ko. 3,40 M.

Geistvolle Reflexionen, oft Zeitströmungen der Gegenwart streifend, aufgebaut auf dem Untergrunde der französischen Revolution. Originell nach Inhalt und Form, in jedem Falle ein interessantes Buch.

Neue Ausgaben älterer Schriften.

Martig, Anschauungs-Psychologie mit Anwendung auf die Erziehung. 6., verbesserte Aufl. Bern, A. Francke. Geb. 3,20 M.

Dr. Heilmann, Handbuch der Pädagogik. I. Bd. 8., verbesserte Aufl. Leipzig, Dürrsche Buchh. 4 M.

Neu hinzugefügt wurde ein Abschnitt über pädagogische Pathologie (im Anschluß an Strümpell).

Prof. G. Voigt, Die Bedeutung der Herbartschen Pädagogik für die Volksschule. 3. Aufl. Ebenda. 1,20 M.

Fiedlers Biblisches Historienbuch. Mit Liederversen, Sprüchen und Katechismusstellen versehen von A. Schorn, später von H. Ruete. Ausg. B. 67., verbesserte Aufl., bearbeitet von R. Busch. Ebenda. 75 Pf.

Wiedemann (†), Wie ich meinen Kleinen die bibl. Geschichten erzähle. 16. Aufl. Neue Bearbeitung. Dresden, Meinhold u. S. 1,80 M.

Eine „Übersetzung der Bibel ins Kindliche", seit 1854 in zahllosen Familien und Schulen gebraucht. Die neue Bearbeitung hat im einzelnen viel geändert, besonders die moralisierenden Nutzanwendungen gestrichen, die erklärenden Anmerkungen in den Text verarbeitet und manches Veraltete und Gespreizte im Ausdruck geändert. An die Stelle der früheren, nicht einwandsfreien Bilder sind die von Schnorr v. Carolsfeld getreten.

Lettau, Realienbuch nebst einem Anhange für Deutsch und Raumlehre. 35. Aufl., bearbeitet von G. vorm Stein. Ausg. A (ev.), B (simult.) und C (kath.). Mit Atlas und vielen Abbildungen. Leipzig, Peters Verlag. Je 60 Pf.

Meinhardt, Mathematische Geographie. Leitfaden für den Unterricht in der Obertertia. 2., verbesserte Aufl. Bühl, Konkordia. 60 Pf.

Sattler, Leitfaden der Physik und Chemie mit Berücksichtigung der Mineralogie und der Lehre vom Menschen. 27., verbesserte Aufl. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. 1,50 M.

Baade, Naturgeschichte. II: Pflanzenkunde. 8. verbesserte Aufl. Halle, Schroedel.

Göbelbecker, Lernlust, eine Comenius-Fibel. 18., verbesserte Aufl. Wiesbaden, Nemnich.

Schulze u. Giggel, Deutsche Schreiblesefibel. 5., verbesserte Aufl. Gotha, Thienemann. 50 Pf.

Martin, Schulgrammatik der deutschen Sprache. 11. Aufl., bearbeitet nach den preußischen Lehrplänen vom 1. Juli 1901 von Vorbrodt. Breslau, F. Hirt. 3 M.

Dr. Kehr (†), Das Wichtigste aus der Rechtschreibung und Sprachlehre in Beispielen, Regeln und Übungen. Bearbeitet von Pfeifer. 2. Aufl. Gotha, Thienemann. 1,60 M.

Hermannn, Diktatstoffe zur Einübung und Befestigung der deutschen Satzlehre. Im Anschlusse an die einzelnen Unterrichtsfächer als Sprachganze. 4., verbesserte Aufl. Leipzig, Wunderlich. 1,60 M.

Kobmann u. Lober, Orthographie in Beispielen. 5. verm. Aufl. Nürnberg, Korn. 2,50 M.

Lüttge, Der stilistische Anschauungsunterricht. I. 3. Aufl. Leipzig, Wunderlich. 1,60 M.

Dr. Ullrich, Deutsche Musteraufsätze. Für die Mittel- und Oberstufe höherer Schulen. 2., verbesserte Auf[illegible] Leipzig, Teubner. Geb. 2,80 M.

J. Meyer, Deutsche Literatur[illegible] für mittlere und höhere Mädchenschulen. 2., verbesserte Aufl. Leipzig, D[illegible] Buchh. 1,60 M.

Dr. Stohn, Lehrbuch der d[illegible]schen Literatur für höhere Mädchenschulen und Lehrerinnen-Bildungsanstalten, 6. Aufl., bearbeitet von Dr. Violet. Leipzig, Teubner.

Prof. Lacombié, Histoire de la Littérature Française. 2. Édition. Leipzig, Teubner.

Mittenzwey, Mathematische Kurzweil. 4., verm. Aufl. Leipzig, Klinkhardt. 1,50 M.
333 Aufgaben, Kunststück[illegible] geistanregende Spiele, verfängliche Schlüsse, Scherze, Überraschungen u. dgl. aus der Zahlen- und Formenlehre.

Dr. Luther, Deutsche Volksabende. 2., verbesserte Aufl. Berlin, A. Duncker. 3 M.
Ein bewährtes Buch, bietet eine Abhandlung über das vielbesprochene Thema der Volksunterhaltung, über 100 Programme für Volksabende und eine reichhaltige Sammlung erprobter Stoffe aus dem Bestande der neueren Dichtung. Sehr zu empfehlen.

Zeitschriften.

Zeitschrift für pädagog. Psychologie. Hg.: Dr. Kemsies u. Dr. Hirschlaff (Berlin). Verl.: H. Walther (Berlin). 1903, Nr. 3:
Zur vergleichenden Psychologie der Sprachstörungen (Gutzmann) — Beobachtungen an schwachsinnigen Kindern (Fuchs) — Über Rechenkünstler (Kemsies u. Grünspan).

Die Jugendfürsorge. Hg.: Pagel (Berlin). Verl.: Nicolai (Berlin). 1903, Nr. 9:
Die Jugendfürsorge mit Rücksicht auf das Gesetz der Vererbung (Kuhn-Kelly) — Armenpraxis und Armenpflege (Axmann) — Wirkung des Alkohols auf den kindlichen Organismus (Ackermann) — Sommerpflege in Frankreich (Marcuse) — Die verschiedenen Formen der Idiotie (Sommer) — Die Formen der Jugendfürsorge — Englands Schulschiffe.

Frauenbildung. Hg.: Prof. Dr. Wychgram (Berlin). Verl.: Teubner (Leipzig). 1903, Nr. 7—9:
Der kunstgeschichtliche Unterricht in der höhern Mädchenschule (Hense) — Theologisches aus der Schule (Zwitzers) — Zur Methodik des lat. Unterrichts auf Frauengymnasien (Rosenthal) — Organisation der Unterrichtsübungen an Lehrerinnenseminaren ohne Übungsschule (Engler) — Verstaatlichung der höhern Mädchenschulen (Lindner) — Reform des Pädagogikunterrichts am Lehrerinnenseminar (Martin) — Die Lehrpläne deutscher Mädchengymnasien, 1. Hannover (Schmidt) — Der Anfangsunterricht im Zeichnen (Muth) — Zur Altersversorgung der Lehrkräfte an Privatschulen (Sprengel) — Mütterabende (Gädke).

Natur und Schule. Hg.: Landsberg (Allenstein), Schmeil (Magdeburg), Schmid (Bautzen). Verl.: Teubner (Leipzig). 1903, Nr. 7:
Aus dem Gebiete der Blattbiologie (Schoenichen) — Habicht und Schleiereule (Stelz) — Neues über Becquerel-Strahlen (Stange) — Eine neue Aera her Naturwissenschaften (Ludwig).

Educational Review. Hg.: Prof. Butler (New York). Verl.: E. R. Publishing Company (Rathwey and New York). 1903, Nr. 9 u. 10:
To a young friend going away from home to get an education (van Dyke) — The separation of the Church from the tax-supported school (Harris) — Education as a university subject (Burnhan) — Exercises in thinking about number and space, I (Keyser) — The combined course for the collegiate and professional degrees (Smith) — Third annual report of the Secretary of the College Entrance Examination Board (Fiske) — Report of the Committee of the American Mathematical Society on definitions of college entrance requirements in mathematics — The baccalaureate course in its relation to the professional schools (Brown) — The length of the college course (Eliot, West, Harper, Butler) — The thing to do (Reid) — The American college course from the point of view of a recent graduate (Showerman) — Visual inaccuracies in school children (Williams).

Verantwortlich: Rektor Rissmann in Berlin NO 18, Friedenstr. 37.
Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.





